

A pedagogia do erro no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras

Vanessa Catarina Santos Saldanha

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e Francês no 3º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Outubro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob orientação científica da Prof.ª Doutora Christina Dechamps e do Prof. Doutor Rogério Miguel Puga.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos orientadores, Prof^ª. Doutora Christina Dechamps e Prof. Doutor Rogério Miguel Puga, pelas observações construtivas, pela disponibilidade e conselhos, sem os quais este relatório não seria possível. O reconhecimento estende-se à Doutora Danielle Place e à Prof^ª. Doutora Ana Gonçalves Matos por todo o apoio e saberes transmitidos.

Não poderia deixar de agradecer às professoras Luz Baião e Aurora Frederique pela orientação de vários meses na Escola Secundária Romeu Correia, onde decorreu o meu estágio, e a todo o pessoal docente e não docente que tão carinhosamente me acolheu e acompanhou.

Um enorme obrigado ao meu colega de estágio, João Miguel Ferreira, pelo apoio moral e pelos conselhos que me motivaram durante o período de estágio.

Um agradecimento especial à minha família, com principal destaque para o meu pai, João Paulo Martins Saldanha, a minha avó, Deolinda Maria Lourenço, e o meu namorado, Tiago João Martins, por sempre me incentivarem a lutar e apoiarem nos bons e maus momentos.

RESUMO

ABSTRACT

A PEDAGOGIA DO ERRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS THE PEDAGOGY OF ERROR CORRECTION IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES

O erro pode ser um sintoma da evolução do aluno, no entanto, a sua correção, quando mal gerida, pode provocar o efeito contrário, levando o erro a fossilizar-se. Nem todos os alunos apreciam a correção: enquanto alguns esperam ser corrigidos, outros evitam o erro ao não participar de forma ativa nas atividades e contexto de sala de aula. Assim sendo, nem todas as estratégias de correção e de remediação são bem recebidas por todos os alunos. Propomos, por essa razão, o recurso às novas tecnologias e aos jogos didáticos, de forma a motivar os alunos para a auto e heterocorreção, encarando o erro como parte do processo de aprendizagem.

Errors and mistakes may be symptoms of the student's progress, however, their correction, when poorly managed, may cause the opposite effect, leading to their fossilization. Not all students appreciate correction: there are those who expect to be corrected, and those who do not participate actively in classes. Thus, not all correction and remediation strategies are well-received by every student. We suggest, then, the use of emerging technologies and of didactic games in order to motivate students for peer and self-correction, thus facing the error as a part of the learning process.

PALAVRAS-CHAVE: erro, correção, remediação, pedagogia, interlíngua, jogo, ensino de língua estrangeira

KEYWORDS: error, mistake, correction, remediation, pedagogy, interlanguage, game, foreign language teaching

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I - DA TEORIA À PRÁTICA: A PEDAGOGIA DO ERRO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	4
1. O erro e a interlíngua.....	4
1.1. Erro e correção.....	6
1.2. Tipologia de erros.....	8
1.3. A influência da escrita na oralidade e a influência da oralidade na escrita.....	11
1.4. O papel do aluno.....	13
1.5. O papel do professor.....	14
2. A correção e a remediação.....	15
2.1. Estratégias de correção.....	16
2.2. Estratégias de correção na produção oral e na produção escrita.....	17
2.3. Estratégias de remediação: as novas tecnologias.....	19
2.4. Estratégias de remediação: o jogo.....	22
II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	25
1. A Escola Secundária Romeu correia: o espaço físico.....	25
2. A Escola Secundária Romeu correia: o aspeto humano e a oferta educativa.....	25
3. Ensino do Inglês.....	26
3.1. Observação das aulas de Inglês.....	26
3.1.1. Caracterização da turma 10º A1.....	26
3.1.2. Caracterização da turma 11º A1.....	27
3.1.3. Observação das aulas de Inglês da turma 10º A1.....	27
3.2. Exemplos de atividades realizadas.....	29
3.2.1. O jogo em equipa na revisão e correção da voz passiva.....	29

3.2.2. Auto e heterocorreção do teste.....	31
3.2.3. O jogo na revisão de conteúdos gramaticais.....	32
3.2.4. O ‘leilão’ gramatical na correção de erros produzidos oralmente: distinção entre frases corretas e incorretas.....	34
3.3. O projeto “ <i>Blog 10th A1</i> ”	35
4. Ensino do Francês.....	37
4.1. Observação das aulas de Francês.....	37
4.1.1. Caracterização da turma 7º CR.....	37
4.1.2. Observação das aulas de Francês da turma 7º CR.....	38
4.2. Exemplos de atividades realizadas.....	39
4.2.1. O Bingo na aquisição de novo vocabulário.....	39
4.2.2. A árvore genealógica interativa na identificação e correção de erros.....	41
4.2.3. O lúdico no desenvolvimento do espírito de auto e heterocorreção.....	41
4.2.4. A auto e heterocorreção do teste na revisão de conteúdos gramaticais e lexicais.....	42
4.3. O projeto “Correspondance Escola Secundária Romeu Correia – Collège Roi Baudouin”	44
4.4. Avaliação de aulas, atividades de correção do erro e projeto de correspondência.....	45
5. Participação e intervenção na escola.....	47
5.1. O projeto “Le jour du cinéma francophone”	47
5.2. O projeto “O cinema e o mundo do trabalho”	48
CONCLUSÃO.....	50
BIBLIOGRAFIA.....	53
ANEXOS.....	i-lxxxix

INTRODUÇÃO

L'erreur n'est que la manifestation de ce que l'on appelle l'interlangue, c'est-à-dire l'état de maîtrise provisoire de la langue étrangère en train de se former. L'erreur fait partie intégrante de cette langue intermédiaire entre les balbutiements du départ et l'état de maîtrise relative final. C'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse, qu'il teste ses hypothèses de fonctionnement du système nouveau qu'il est en train de se créer. (Tagliante, 2001: 40).

Como recorda o provérbio popular “é a errar que se aprende”, e o professor consciencializa-se cedo que muitas aprendizagens são construídas através de um sistema constante de tentativas e de erros. Sendo o erro um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, o estudo e o tratamento do mesmo tornam-se pertinentes, sobretudo para futuros professores ainda em formação. Neste contexto, surge o objetivo principal do presente trabalho, que traduz também uma preocupação profissional: como auxiliar o aluno a corrigir os seus próprios erros de forma eficaz.

Segundo Touchie (1986), no passado, o erro foi encarado pelos professores de língua como algo “indesejável”. Contudo, nos últimos quarenta anos, passou a ser considerado um fenómeno inerente ao processo de aprendizagem de uma língua, já que os alunos experimentam e testam estratégias que permitem melhorar o domínio dessa língua. Ademais, nem todos os alunos têm o mesmo nível de proficiência linguística, de autoconfiança e de motivação, realidade que o professor deve sempre ter em conta no momento de correção.

Para Selinker (1980), quando um aluno tenta exprimir-se em língua estrangeira, existem processos psicolinguísticos que lhe permitem combater o ‘não-conhecimento’ dessa língua: são eles as transferências da língua 1 (L1), as transferências de aprendizagens, as estratégias de aprendizagem, de comunicação e as generalizações das regras da língua 2 (L2). O conceito de interlíngua¹ é essencial para

¹ Cuq (2003: 139) define o conceito de Interlingua como “la nature et la structure spécifiques du système d’une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l’on puisse y voir seulement l’addition ou le

compreendermos o processo de “interferência²”. Durante a aprendizagem de uma língua, o aluno transporta consigo a bagagem cultural e linguística da sua língua materna e, por vezes, essa interferência da língua materna dá lugar a erros, que são atualmente vistos como ‘positivos’ (Touchie: 75). Deparamo-nos assim com as seguintes questões: serão todos os erros positivos? Devemos consentir todos os erros? Será importante corrigir todos os erros? Quais são os erros que devemos corrigir, e como? Quais as melhores alturas para corrigir? Qual a perspetiva dos alunos sobre o erro?

Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) pretende responder às questões acima colocadas e avalia propostas de correção do erro com base na nossa experiência e nas leituras efetuadas, dando particular ênfase à contribuição das novas tecnologias e do jogo para a correção do erro. No capítulo I, discutiremos de que forma o erro e a sua correção influenciam a aprendizagem dos alunos, tendo em conta os tipos de erros, a interlíngua, a posição do professor, o papel do aluno e as estratégias de correção e de remediação na produção oral e escrita. Cientes de que há diferentes tipos de erro (“‘errors’, ‘slips’, ‘lapses’ e ‘mistakes’”, Bartram e Walton, 1994: 1), teremos em conta o tratamento e as estratégias de remediação para cada um deles. No mesmo capítulo, apresentaremos e debateremos ainda a eficácia das novas tecnologias e do jogo como estratégias de remediação e de correção do erro. O capítulo II começa por caracterizar os espaços físico e humano, assim como a oferta educativa da Escola Secundária Romeu Correia, para contextualizar o ambiente da nossa PES, e pretende ser uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido nas duas disciplinas lecionadas, Inglês e Francês, nas turmas 10ºA1, 11ºA1 e 7ºCR, respetivamente. Caracterizaremos as turmas e descreveremos a observação das aulas, detendo-nos sobretudo na leção das nossas aulas, justificando a elaboração da planificação, as metodologias utilizadas e as atividades desenvolvidas com cada turma, com foco na pedagogia do erro. Refletiremos ainda sobre a nossa intervenção nas atividades de complemento curricular desenvolvidas na escola.

mélange de l’une et de l’autre. Il s’agit d’un système de soi, dote de sa structure propre et qui ne peut être décrit comme tel” (veja-se parte I, capítulo 1).

² Cuq (139) define o conceito de interferência como “l’influence de la langue étrangère sur la langue maternelle (...) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle”.

De seguida, abordaremos os conceitos de erro, interlíngua, correção e remediação, para analisar a função do erro e da sua correção no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

I - DA TEORIA À PRÁTICA: A PEDAGOGIA DO ERRO NO ENSINO- APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1. O erro e a interlíngua

Antes de nos determos sobre o conceito de erro, abordaremos o conceito de interlíngua que pressupõe que os erros podem resultar de aprendizagens anteriores, mas também da experimentação e tentativa de evolução por parte do aluno que experimenta a partir do que conhece, seja generalizando regras da língua-alvo (L2), seja recorrendo à língua materna (L1) e daí ocorrendo o processo de interlíngua. Para Galisson (1980: 63), esse processo abrange todas as etapas e estratégias que permitem ao aluno passar de um estágio inicial da língua estrangeira – próximo da língua materna – a um estágio final da mesma língua – semelhante à linguagem de um nativo. Já para Dubois *et al.* (2001), a interlíngua é um sistema intermediário entre a língua materna e a língua-alvo, isto é, um estágio linguístico com traços da língua estrangeira estudada e da língua materna. Por outro lado, o conceito de interlíngua de Vogel (1995: 15) permite-nos concluir que essa é constituída pela língua materna e pela língua-alvo, podendo ser marcada por outras línguas estrangeiras já estudadas pelo aluno. Ao experimentar e tentar alcançar um nível elevado de comunicação em língua estrangeira, o aluno recorre tanto à L1 (exemplo: “Je *m’oublie*” em vez de “J’oublie” – influência da língua materna [portuguesa]) como a uma terceira língua estrangeira estudada (exemplo: “Je *reste*” em vez de “Je *me repose*” – influência da língua inglesa). Como veremos mais adiante, um bom exemplo de interferência de L1 na aprendizagem da L2 são os chamados *false friends*³ ou falsos cognatos.

Tendo em conta a produção de erros, o processo de aquisição de uma língua estrangeira é comparado por dissemelhança, por Bartram e Walton, ao processo de aprendizagem da língua materna, pois, ao aprender uma língua estrangeira, o aluno já

³Domínguez e Nerlich (2002: 1833) distinguem “chance false friends” de “semantic false friends”: “chance false friends share the same form but have different etymologies and different meaning in different languages. (...) Semantic false friends, by contrast, have the same etymological origin, their meanings differ in different language, but one can still detect semantic relations between them.”

‘domina’ uma língua (a materna), contrariamente ao processo de aquisição da língua materna. No entanto, ambas as aprendizagens são marcadas pela produção de erros, o que não significa que os erros sejam semelhantes, mas sim que a sua produção seja natural. Desta forma, o erro deve ser encarado como parte do processo de aprendizagem, pois traduz o envolvimento e o esforço do aluno nesse mesmo processo.

De acordo com Selinker, quando nos tentamos exprimir em língua estrangeira, recorremos a vários processos psicolinguísticos, como as transferências de elementos da L1, as transferências e estratégias de aprendizagens, as estratégias de comunicação e as sobregeneralizações das regras da L2. Assim, o processo de transferência da língua materna dá-se quando o aluno identifica pontos em comum entre essa língua e a língua-alvo, acrescentando Dubois (1976: 67) que é por sabermos falar uma língua que somos capazes de aprender, dominar e falar uma outra⁴. Quanto às transferências de aprendizagem, como exemplo da disciplina de Inglês, Aquino Garcia (2010: 30) diz-nos que haverá vezes em que o aluno associará estruturas e acertará: sabendo que a forma negativa de “could” é “couldn’t”, por hipótese, o aluno inferirá que a forma negativa de “should” é “shouldn’t”); no entanto, isso nem sempre acontecerá (exemplo: como a forma do *past simple* do verbo “to ask” é “asked”, o aluno tenderá a dizer, por exemplo, “buyed” em vez de “bought”), demonstrando que a aprendizagem do aluno é um processo cumulativo constituído por experiências, uma das quais é o erro.

Sendo a aprendizagem de uma língua uma atividade cognitiva, Aquino Garcia refere que o aluno faz uso de ‘estratégias’ que lhe permitem enfrentar as suas dificuldades face à língua estrangeira: interferência, memorização, repetição mental, associação, analogia e a sobregeneralização, que é a mais frequente, pois o aluno generaliza as regras da L2 já adquiridas.⁵ Em contexto de sala de aula, um aluno que começa a sua aprendizagem é confrontado com um sentimento de ansiedade, pois deseja exprimir ideias complexas numa fase em que o seu vocabulário na língua estrangeira é ainda muito limitado. Para fazer frente a essas dificuldades, o aluno recorre a variadas estratégias de comunicação: o recurso a palavras da língua materna,

⁴ No entanto, devemos estar cientes que as circunstâncias de aprendizagem de uma língua estrangeira são diferentes das da língua materna.

⁵ Exemplos desse processo em Francês: “Il mangera et après il *voira* un film”.

as traduções literais, os hiperónimos, a comunicação não-verbal (gestos e desenhos). Porém, como veremos mais adiante, uma das estratégias utilizadas por um aluno, quando desconhece o vocabulário da língua-alvo, é o evitamento, pois, por se sentir incapaz de se exprimir em língua estrangeira, o aluno opta por não o fazer. Por conseguinte, nem todos os erros podem ser considerados ‘positivos’, pois não permitem que o aluno evolua, sendo que esses erros devem ser corrigidos pelo professor. A fossilização⁶ de erros é muito comum em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira e não deve ser encarada de forma positiva. Esse fenómeno é, segundo Selinker, uma das principais características da interlíngua e, segundo Barbier (1989), a aceitação e não correção de erros é uma incitação à sua produção, por isso, é importante intervir aquando da fossilização de erros, mas também antes deste processo, dependendo do erro, do aluno e das circunstâncias. A título de exemplo, vejamos o que um dos alunos da turma 10º A1 de Inglês disse: “the teacher is very *exigent*” (erro de transferência de elementos da L1 ou falso cognata). Apesar de não ser aconselhado interromper o discurso de um aluno por correr o risco de inibi-lo, foi importante destacar e explicar a toda a turma que a palavra “*exigent*” não existe em inglês e que a palavra correta a utilizar seria “*demanding*”. Assim, se não tivéssemos corrigido o aluno, ele, bem como os que o ouviam, continuariam a cometer o mesmo erro, dando origem provável à sua fossilização.

1.1. O erro e a correção

Segundo Touchie, a aprendizagem de uma língua, tal como qualquer outra aprendizagem, requer um momento para cometer erros, ‘experimental’ e testar hipóteses e estratégias de aprendizagem. Como já referimos, o erro foi durante muito tempo considerado parte integral, contudo negativa, do processo de aprendizagem; no entanto, atualmente, o erro é reconhecido como um elemento positivo e fulcral do

⁶ Cuq (106) define o conceito de fossilização como “une grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc des formes fautives), la fossilisation apparaît comme une réalisation figée, non adéquate aux règles du système. Elle affecte soit la forme, aux niveaux de la phonétique (par exemple le [œ] réalisé [e] par certains hispanophones), de la segmentation, de la morphosyntaxe, soit le sens.”

processo de ensino-aprendizagem, pois, como afirma Brousseau (1976 : 3), “l’erreur n’est pas seulement comme l’effet de l’ignorance, de l’incertitude, du hasard, sinon comme l’effet d’une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, et qui, maintenant se révèle fausse ou simplement inadaptée”. O erro surge, assim, como fruto da vontade do aluno em se exprimir e progredir em língua estrangeira, isto é, como um indício da tentativa e do esforço do aluno para atingir um nível de proficiência superior (exemplo: no momento em que aprende a regra de formação do *simple past* dos verbos regulares, o aluno construirá enunciados como “I *goed* to school”, que demonstram que ele adquiriu a regra geral, mas que ainda não aprendeu e/ou domina as *leading forms*). No entanto, se tal acontecer com um aluno do Ensino Secundário, o professor não deverá encarar esse erro como ‘positivo’, pois poderá demonstrar que o aluno produz tal erro por o mesmo se ter fossilizado.

Tendo em conta o conceito e estatuto do erro ao longo dos anos, Marquilló Larruy (2003: 56-57) distingue três momentos da sua evolução: no final do século XIX e início do século XX, o erro surge como “témoignage des faiblesses”; de 1940 a 1960 o erro é excluído como inerente ao processo de aprendizagem, de 1960 à atualidade adquire um estatuto de “repère sur l’itinéraire d’apprentissage”, provando a vontade do aluno em aprender.

Antes de nos determos sobre as diferentes teorias sobre a correção (ou não) dos erros produzidos pelos alunos, apresentaremos a definição de erro que seguimos de perto ao longo deste trabalho. É comum distinguirmos falhas que são causados pela distração e pela falta de empenho do aluno, tendo este já estudado determinado conteúdo, de erros que são causados pela ‘experimentação’ da língua pelo aluno que tenta atingir um nível superior: “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em [todas as situações de uso] de uma língua, incluindo [as] do falante nativo”. (Conselho da Europa, 2001: 215). Para Marquilló Larruy (120) os erros revelam o mau conhecimento de uma regra (exemplo: em Francês o plural é normalmente marcado pela letra ‘s’; no entanto, existem plurais irregulares que poderão levar o aluno a produzir erros como “chevals” em vez de “chevaux”). O mesmo autor considera que as falhas requerem o conhecimento de determinada estrutura por parte do aluno; porém, a distinção entre erro e falha torna-se difícil em contexto de sala de aula: “how can we tell what a

student has learned? Does that mean things the student has met or things the student has mastered (Bartram e Walton: 20)”? O professor deve, portanto, encontrar estratégias que, quer se trate de um erro ou de uma falha, permitam que o aluno evolua. Por outro lado, Bartram e Walton consideram que os *mistakes* devem ser subcategorizados em *errors*, *slips*, *lapses* e *attempts*, e que as diferentes causas do erro requerem diferentes estratégias de tratamento e remediação por parte do professor e do aluno. Assim, os mesmos autores consideram que *falhas* são produções em língua estrangeira que se desviam da forma de comunicação de um *native speaker*, e os *slips* (‘deslizes’) são erros que podem ser cometidos por nativos e não-nativos. São várias as causas que nos levam a cometer deslizes, desde a fadiga a uma simples distração, ansiedade e nervosismo, entre outros fatores. Por sua vez, Harmer (2009: 99) define *slips* como erros que o aluno consegue corrigir por si próprio; *errors* como impossíveis de um aluno corrigir sozinho (necessitando, portanto, da ajuda e explicação por parte do professor); *attempts* como a experimentação e a tentativa por parte do aluno de se exprimir em língua estrangeira, usando estruturas que ainda não domina. Por outro lado, se já as consolidou, trata-se de uma falha.

1.2. Tipologia de erros

Bartram e Walton (17) distinguem *mistakes of comission* (produzidos pelo aluno quando deseja comunicar em língua estrangeira) de erros por omissão (não são produzidos porque o aluno não comunica), e consideram os erros por omissão mais graves pelo fato de não haver comunicação e a não comunicação pode, por sua vez, travar a evolução do aluno, pois este não comunica por recear errar. A ansiedade ligada ao receio de produzir erros faz com que o aluno não se exprima: o aluno prefere não se expressar em vez de errar ao tentar, ou seja, o aluno não dá oportunidade a si mesmo de ‘experimentar a língua’, de melhorar e de atingir um nível de proficiência superior. Cabe ao professor incitar o aluno a tentar: “rather than criticize the product it may be the teacher’s job to aid the process (...) it may be more fruitful to concentrate on ways of making it effective. Concentrate on what is good” (Bartram e Walton: 19).

Existe ainda outro tipo de erro que Bartram e Walton denominam *covert mistake*, isto é, o erro encoberto. Neste caso, ao nível de conteúdos da mensagem, pode ou não existir erro (a mensagem pode [ou não] passar), mas ao nível linguístico o erro está presente, pois o aluno não utiliza a estrutura ou regra indicadas. Por exemplo, o aluno poderia perguntar ao seu interlocutor “how long are you in London?” Nesta frase existem erros a nível gramatical, mas não ao nível da comunicação, pois a mensagem pode ser transmitida, contudo, o aluno pretendia perguntar “how long have you been in London?”, isto é, pretendia falar sobre o passado, mas o seu interlocutor poderá pensar que estão a falar do futuro, e a sua resposta não será aquela que o aluno esperaria ouvir, podendo dar lugar à não comunicação.

Enquanto Ben Amor Ben Hamida (2009) categoriza os erros tendo em conta a sua origem morfológica (estrutura interna das palavras), fonológica (erro de pronúncia que impossibilita a compreensão), sintática (erros ligados a sequências de palavras), pragmática (contexto de comunicação) e lexical (escolha incorreta do vocábulo utilizado), Dermitas e Gümüs (2009) listam cinco tipos de erros, a saber: linguísticos, fonéticos, socioculturais, discursivos e estratégicos. Os autores do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* distinguem erros e falhas de ordem fonética, ortográfica, lexical, morfológica, sintática, sociolinguística e sociocultural e pragmática. A título de exemplo, referimos que na turma 10ºA1 (Inglês nível VI), os erros produzidos com maior frequência foram os de origem morfológica, sintática e pragmática, mas também erros por omissão, visto que muitos alunos limitavam-se a responder em português ou a não participar de todo, ainda que insistíssemos e os motivássemos. Assim, sendo um grupo heterogéneo, os alunos com mais conhecimentos produziam ‘deslizes’ de origem morfológica, sintática e pragmática, enquanto os alunos com mais dificuldades pouco ou nada arriscavam, praticando o erro encoberto, isto é, não participavam com receio de errar. Relativamente à turma 11ºA1 (nível VII), os erros mais frequentes foram os de ordem morfológica (“This woman *it’s* a volunteer”, “I *didn’t* thought” e “She is *in* a mountain” em vez de “She is on a mountain”). Tratando-se de uma turma com grande domínio do inglês, conclui-se que os erros produzidos tenham sido originados pela ansiedade em participar oralmente na aula. Os erros produzidos são comuns mesmo em bons alunos; daí a interferência do fator ‘ansiedade’. Quanto à turma 7ºCR (Francês nível I), os erros

produzidos abrangeram todas as categorias, visto tratar-se de uma turma de iniciação em que os alunos estão numa fase de ‘experimentação’ e de descoberta da língua. Um dos erros fonéticos mais produzidos foi a pronúncia das consoantes finais⁷, havendo também alguma confusão entre a fonética e a grafia (veja-se 1.3.), já que a língua francesa apresenta vocábulos com grafias diferentes mas com a mesma pronúncia [exemplo: “son” (som, seu) e “sont” (são)]. Assim, na grafia os alunos muitas vezes escreviam “C’est sont frère” em vez de “C’est son frère” ou “Ils son...” em vez de “Ils sont”, um exemplo claro de confusão entre as diferentes grafias de vários homónimos⁸.

Bartram e Walton consideram os erros de comunicação como erros de interlíngua mais graves, porque são simultaneamente um erro de forma e de sentido. A mensagem não é transmitida, o que impossibilita a continuidade eficaz da comunicação. Existe um tipo de erro ligado à competência sociolinguística que, segundo o *QECR*, “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (169-170). A competência sociolinguística é importante para o domínio de uma língua estrangeira, pois existem diferentes fatores socioculturais, tais como o estatuto dos interlocutores, o grau de proximidade entre eles, o registo do discurso, as regras de delicadeza, os sotaques e as diferenças de registo, dos quais a comunicação efetiva depende. As regras de delicadeza, por exemplo, “variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos quando interpretadas literalmente, como a brusquidão ou desinteresse” (Conselho da Europa: 170). Vejamos alguns exemplos de erros de comunicação:

1. (forma como nos dirigimos a alguém) “*Vous êtes mon ami*” em vez de “*Tu es mon ami*” – influência do português do Brasil⁹.
2. referências culturais) Professor: “*L’Hiver c’est en décembre, janvier et février.*” Aluno brasileiro (imigrante na Europa): “*Non, c’est en juin, juillet, aout et septembre*”¹⁰). É, portanto, importante comunicar, aos alunos, não só a competência linguística, mas também a competência sociocultural dos

⁷ Exemplo: em “petit”, os alunos liam [pətit] em vez de [pəti].

⁸ Palavras que apresentam grafias diferentes mas pronúncias iguais.

⁹ No Brasil, é comum usar-se “você” para nos dirigirmos a pessoas amigas, o que não acontece com falantes francófonos.

¹⁰ Aqui, as referências culturais do aluno são diferentes das do professor.

falantes dessa língua ao aluno, saber conciliar os conhecimentos e a bagagem cultural do aluno e aceitar as suas sugestões para que não haja mal-entendidos.

1.3. A influência da escrita na oralidade e a influência da oralidade na escrita

É natural que, em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, haja confusão entre a oralidade e a escrita, pois todas as línguas apresentam disparidade entre a grafia e a fonética. Os alunos de Francês, por exemplo, apresentaram dificuldade em dominar as especificidades da grafia e da pronúncia de vocábulos, tendo sido a influência da escrita na pronúncia de vocábulos pelos alunos, portanto, evidente: a pronúncia de consoantes finais, a não pronúncia de ligações entre palavras e a confusão entre as diferentes formas de pronúncia da vogal ‘e’ acentuada¹¹, por exemplo.

Detey (2005), explica que os erros de pronúncia, tais como os acima referidos, estão muitas vezes relacionados com uma má capacidade de leitura (em voz alta) em francês, isto é, os professores vêem estes erros como um problema de leitura e não de pronúncia. É importante que o professor arranje estratégias de correção de erros de pronúncia (associada à confusão entre a grafia e a fonética de vocábulos) que não inibam os alunos. A título de exemplo, com a nossa turma de francês, arranámos uma estratégia que se mostrou útil na memorização e aquisição das diferentes formas de pronúncia da vogal ‘e’ acentuada (ou não): escreveu-se a palavra “*élève*” no quadro (palavra essa que é constituída pelos três tipos de fonética da vogal ‘e’), leu-se e solicitou-se a repetição da mesma aos alunos. Erros de pronúncia, como este, são muitas vezes justificados e explicados pela interferência do sistema ortográfico da língua materna e a estratégia de repetição da palavra [elevə], por nós utilizada, permitiu, aos alunos, a compreensão de algumas diferenças entre o sistema fonético e

¹¹ A língua materna também teve uma grande influência na dificuldade em compreender as regras de utilização e de pronúncia dos diferentes acentos da vogal ‘e’, pois em Português “é” lê-se [ɛ] e em Francês lê-se [e].

ortográfico da L1 e da L2, a memorização e aquisição das diferentes pronúncias da vogal 'e'. O aluno deverá saber que, numa palavra, o acento indica, foneticamente, a forma como pronunciamos tal palavra, no entanto, se o acento agudo na vogal 'e', no sistema ortográfico português, é sobretudo utilizado para marcar a sílaba tónica, o mesmo não acontece em Francês: o acento agudo indica a pronúncia do 'e' fechado e o acento grave indica a pronúncia do 'e' aberto; daí a dificuldade do aluno em pronunciar corretamente palavras constituídas pela letra 'e' acentuada em Francês.

Relativamente à influência da oralidade na escrita, e como já referimos no subcapítulo 1.2, o fenómeno da homofonia constituiu uma grande dificuldade para os alunos ao escrever:

- ➔ Confusão entre o determinante artigo demonstrativo “ces” (estes) e o pronome possessivo “ses” (seus) – em Francês;
- ➔ Confusão entre o pronome possessivo “son” (seu) e a conjugação do verbo “être” na terceira pessoa do plural “sont” (são) - em Francês;
- ➔ Confusão entre os pronomes possessivos “leur” e “leurs” (ex: “leur maison” [a casa deles] e “leurs maisons” [as casas deles]) – em Francês;
- ➔ Confusão entre o advérbio de tempo “then” (então/depois) e a conjunção e/ou preposição “than” (do que) – em Inglês;
- ➔ Confusão entre a conjunção “whether” (se/quer) e o substantivo “weather” (tempo) – em Inglês;
- ➔ Confusão entre o pronome possessivo “your” (teu) e a forma contraída do verbo “to be” na segunda pessoa do singular “you’re” (tu és) – em Inglês.

Alguns destes erros são cometidos até por falantes nativos, o que prova que a influência da oralidade na escrita é um fenómeno comum.

1.4. O papel do aluno

Segundo Bartram e Walton (26), a correção excessiva de erros em sala de aula influencia negativamente o aluno. Existem vários fatores (idade, nacionalidade, nível de autoconfiança e proficiência linguística) que influenciam a fluência e a atitude dos alunos, o que justifica o facto de todos os alunos serem diferentes. Enquanto alguns alunos têm um nível elevado de autoconfiança e participam ativamente na aula, outros podem sentir ansiedade e inibição, evitando a participação.

Para Amaral (2011: 10), a maior parte dos alunos espera um ambiente de sala de aula em que o professor corrige os erros produzidos, e acredita que a tarefa de correção do erro é do professor e não dos alunos, que são nesse caso meros espetadores, não tendo qualquer possibilidade e direito de intervir e apontar erros produzidos, não havendo, portanto, lugar à partilha de ideias e à aprendizagem a partir dos pares. Porém, o facto de os alunos esperarem essa atitude por parte do professor não significa que a aprovem ou que com ela concordem. Apesar de familiarizados com o ato de correção por parte do professor, alguns alunos preferem participar na identificação e correção dos seus próprios erros e dos erros dos colegas. Bartram e Walton distinguem dois grupos de alunos: os que acreditam que a correção é proveitosa e a apreciam, e os que se sentem frustrados quando são corrigidos, consequência da correção excessiva. Quanto aos alunos que apreciam ser corrigidos, Pawlak (2014: 6) acrescenta que “on their inaccurate oral and written production in the hope of learning something from their errors, and most of them would perhaps be surprised and disappointed if such corrective *feedback* were to be withheld”, o que é curioso, uma vez que a maior parte dos alunos receia ser corrigida e não associa a correção do erro ao estudo de língua, isto é, não associa a correção do erro à possibilidade de aprendizagem (veja-se Amaral: 11).

Por outro lado, os alunos que são excessivamente corrigidos, para além de não apreciarem ser corrigidos e de se sentirem inibidos, limitar-se-ão a produzir frases e enunciados que já conhecem, não deixando margem para a ‘experimentação’ da língua e produção de erros. Concluimos que o professor tem um papel importantíssimo na correção dos erros. Se, por um lado, não deve fazê-lo excessivamente, para dar

oportunidade aos alunos de se tornarem mais responsáveis pela sua aprendizagem e implicarem-se na auto e heterocorreção dos erros, por outro lado, não pode negligenciar a importância dessa mesma correção, desde que adequada e oportuna. Bartram e Walton (81) defendem o envolvimento dos alunos na correção que estimula e desenvolve a aprendizagem, induz uma atmosfera de cooperação e desenvolve a independência dos alunos, uma vez que as questões que os alunos colocam para tentarem entender a língua e o próprio erro são fundamentais para a sua aprendizagem.

1.5.O papel do professor

Apesar de, como é sabido, a tarefa de ensinar necessitar de um momento de “letting learners learn” (Bartram e Walton: 8), Marquilló Larruy (81) diz-nos que a interpretação e análise dos erros não está suficientemente presente na sala de aula de língua estrangeira, o que nos pode levar a ignorar a produção e presença desses erros, pelo que um dos grandes desafios do professor é o hábito de praticar a correção do erro. A questão que se coloca é: qual será o momento indicado para corrigir? Marquilló Larruy defende que a correção do erro não deve ser excessiva nem inexistente, com o objetivo de nos focarmos apenas na comunicação do aluno. Assim, Bartram e Walton defendem que o professor deverá dedicar um momento específico da aula para a correção do erro e fixar a sua atenção nos erros em geral, e não no aluno que produziu esse mesmo erro: “errors will be dealt with in a non judgemental, supportive and effective way” (31). Por essa razão, criámos um método anónimo de correção de erros: criámos listas de erros mais comuns e reservámos aulas e/ou momentos de aulas para a correção desses erros, não havendo assim a focalização em quem os produziu, o que permitiu o estabelecimento de um ambiente de descontração e envolvimento dos alunos na atividade (cf. parte II).

Ainda quanto ao papel do professor na correção dos erros, Bartram e Walton (100-101) acreditam que um professor nativo tem menos necessidade de corrigir do que um professor não-nativo, porque este último sente uma certa ansiedade e tem

receio de cometer erros, o que o leva também a criticar excessivamente os erros produzidos pelos alunos. Porém, do que pudemos observar das várias aulas assistidas, concluímos que, atualmente, o professor não-nativo já não apresenta essa postura mais tradicional quanto à correção do erro e, ao invés disso, envolve os alunos nessa tarefa.

2. A correção e a remediação

Segundo Cuq (58), o conceito de correção engloba três aceções:

1. L'acte de rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités (on parle par exemple de phonétique corrective), ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, etc., d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif.
2. L'acte d'effectuer une évaluation qualitative ou quantitative (avec éventuellement des rectifications formelles et des commentaires rectificatifs et évaluatifs) sur des productions d'apprentissage, dans le cadre de devoirs, examens, de tests ou de cours informels.
3. Le caractère 'correct' (acceptable, approprié) d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques.

Cuq refere que a correção pode ser feita de forma imediata, diferida, individual, coletiva, retificativa ou indutiva; distinguindo a autocorreção, a heterocorreção e a correção pelo professor. O mesmo autor distingue correção de remediação, representando a segunda um conjunto de atividades que permitem solucionar as dificuldades com que um aluno se depara em situação de ensino-aprendizagem. Assim, concluímos que as estratégias de correção remetem para o ato de correção em si, por outro lado, as estratégias de remediação representam atividades que permitem ajudar o aluno a evoluir, a adquirir determinado conteúdo e a não voltar a produzir certos erros.

2.1. Estratégias de correção

Sabendo que a correção do erro deve ser feita de forma equilibrada, é importante saber se devemos corrigir todos os erros, quais são os erros que devemos corrigir, como e quando. Dermitas e Gümüs (132) admitem que não existe ainda uma resposta definitiva para essas questões, mas referem que existem erros que não prejudicam a compreensão da mensagem e que, oralmente, não necessitam de correção. Contudo, se forem erros muito frequentes, a atitude do professor deve ser a da correção (veja-se subcapítulo 2.2.) para que não se dê a fossilização. Schulz (1995: 349) defende que se o aluno apreciar a correção, esta será mais eficaz. Por essa razão, é importante que os alunos percebam que a produção de erros é inerente à aprendizagem de uma língua e saudável: “ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l’erreur ou de l’éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique” (Dermitas e Gümüs: 132).

Reconhecendo a diferença entre as duas competências¹² (a oral e a escrita) no ensino das línguas, é forçoso distinguir as diferentes estratégias de correção do erro, para que essa seja efetiva e bem recebida pelo aluno. Touchie (79) defende que a frequente correção dos erros orais impede o processo de aprendizagem, inibindo os alunos de comunicar na língua estrangeira. Em contexto de sala de aula, deparámo-nos com a mesma realidade: foi-nos difícil conciliar a correção dos erros orais com o encorajamento dos alunos em comunicar, e muitas vezes a correção de erros orais provocou a desorientação do aluno que se esqueceu da ideia a apresentar.

Conclui-se que o professor deve encorajar a comunicação do aluno e intervir, no momento, apenas quando realmente necessário (quando se trata de um erro recorrente e produzido por mais que um aluno ou quando se trata de um erro que impede a compreensão da mensagem), ou depois de o aluno ter expressado a sua ideia (para não o inibir). Porém, a estratégia que para nós se veio a tornar mais

¹² Omaggio (citado por Stein, 1999: 2) considera a competência oral como “la capacité de communiquer verbalement de manière précise dans la langue cible”. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (13) define competências como “(conhecimentos, capacidades, atitudes) que os utilizadores da língua constroem no decurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais.”

recorrente e eficaz foi a elaboração de listas de erros (orais e escritos) frequentes e a seleção de momentos da aula para a sua correção, explicação e remediação.

2.2. Estratégias de correção na produção oral e na produção escrita

A utilização de estratégias e metodologias de correção de erros produzidos oralmente é essencial na aprendizagem, evolução e consciencialização dos alunos face aos próprios erros. Assim, Walz (1982 : 18-24) propõe as diferentes estratégias de correção: *pinpointing*, questionamento, repetição, o recurso a termos gramaticais, gestos e autocorreção. *Pinpointing* implica que o professor repita o que foi dito pelo aluno, dando ênfase, ao local do erro na frase (Aluno: “Demain, je vais aller à le supermarché.” Professor: “Je vais aller hmmm supermaché” Aluno: “Je vais aller au supermarché”). Esta estratégia poderia resultar com um bom aluno que já domina as preposições de lugar; no entanto, no caso de alunos mais fracos, seria necessário recapitular as preposições ou recorrer à estratégia de repetição e, posteriormente, à explicação. O questionamento remete para a utilização de uma palavra pelo aluno que o professor não compreende: o aluno deve então tentar explicar o significado da palavra sem recorrer à língua materna (Aluno: “J’étudie pour devenir un (palavra incompreendida pelo professor)” Professor: “Pourquoi tu veux faire ça?” Aluno: “Pour aider les personnes à mieux regarder.” Professor: “Oui, un *optométriste* fait ça”). A estratégia de repetição requer, como o nome indica, a repetição do erro e da forma correta por parte do aluno (Aluno: “J’ai beaucoup *des* amis.” Professor: “J’ai beaucoup *d’amis*.” Aluno: “J’ai beaucoup *d’amis*”). No entanto, esta estratégia pode mostrar algumas falhas, pois tal como Pawlak (1966) defende:

The cognitive response, in turn, is more difficult to register because learners’ thought processes are necessarily hidden from plain view, and, in fact, even when the student reacts to a corrective move in behavioral terms, we cannot be sure whether he or she simply parrots the correct form, chooses to say anything just to placate the teacher, interprets the correction as a comment on content rather than form (i.e. positive evidence), or indeed pays attention to it as negative evidence, which leads to cognitive comparisons, noticing gaps and holes, or rehearsal.

Sendo assim, é difícil ter a certeza que o aluno percebeu o erro produzido ou se repetiu o que o professor disse apenas para concluir a tarefa e não ser novamente confrontado com o erro. No entanto, mesmo que o aluno tenha compreendido determinado erro, não quer dizer que não o volte a produzir. É natural que esse erro volte a surgir e é por essa razão que devem ser pensadas e executadas diferentes estratégias de correção (veja-se parte II, subcapítulo 3.2.3.) que provam que o aluno compreendeu o erro e aprendeu (ou não) com ele. Os *grammatical terms* remetem para o uso incorreto de um tempo verbal (por exemplo) por parte do aluno. O professor, ao invés de corrigir o aluno imediatamente, dir-lhe-á o tempo verbal correto a utilizar (Aluno: “Je veux que vous me *donnez* un exemple”. Professor: “Subjonctif?” Aluno: “Je veux que vous me *donniez* un exemple”). Porém, o QECR é a favor da abordagem comunicativa, que favorece principalmente a comunicação e não o conhecimento obrigatório dos termos gramaticais, por isso, seria necessário que o professor recorresse a outras estratégias como a repetição ou a heterocorreção.

Outra estratégia referida por Walz (24), com a qual Bartram e Walton concordam, é a utilização de gestos e expressões face ao erro. Neste caso, o aluno é incentivado a autocorrigir-se e, caso isso não seja possível, a ajuda e participação dos colegas é essencial para incluir os alunos na sua própria aprendizagem, intervindo o professor só no final. Resta-nos a autocorreção, que implica que o aluno tenha um papel ativo na sua aprendizagem e que seja capaz de identificar e corrigir os seus próprios erros. Desta forma, e segundo Astolfi (2001), é possível verificar o progresso do aluno, visto que esse é capaz de identificar os próprios erros e/ou deslizes, e corrigi-los. Em contexto de sala de aula, na turma 11º A1 de Inglês, vários alunos se autocorrigiram durante as suas participações orais.

Bartram e Walton (64) defendem que existem duas regras básicas para um professor quando é confrontado com erros orais: “a. comprehensibility, not perfection is the aim, b. the students should take as much responsibility for their own mistakes as possible”. Estas regras podem ser aplicadas na competência escrita; no entanto, devemos estar cientes das diferenças entre competências (oral e escrita): enquanto oralmente somos auxiliados por um determinado número de fatores (gestos, sons), podendo parafrasear, repetir, e podendo o segundo interveniente pedir esclarecimentos, na escrita, tal não acontece. Os gestos e os sons são substituídos por

uma série de códigos (sublinhados, uso de cores diferentes, ou iniciais que indicam o tipo de erro, por exemplo) que incentivam o aluno a autocorrigir-se.¹³

Nem todos os alunos que dominam a competência oral (produção e/ou compreensão) dominam de igual modo a competência escrita (produção e/ou compreensão). Assim, por ser uma competência geralmente mais trabalhada em aula, a competência escrita suscita mais correção. Porém, muitos são os alunos que, quando recebem um teste ou trabalho escrito, apenas têm em conta a classificação e ignoram os erros assinalados. Sabendo que o professor deve arranjar estratégias para que os alunos tentem aprender a partir de erros escritos, em contexto de sala de aula, durante a nossa PES, como veremos na segunda parte, possibilitámos aos alunos a oportunidade de corrigir os erros de um teste escrito, por nós assinalados e de melhorar a sua classificação. Trata-se de um reforço positivo¹⁴, com a intenção de que tivessem em consideração os erros por nós assinalados e que com eles aprendessem. Outra estratégia muito aconselhada por Bartram e Walton e por nós frequentemente utilizada é a heterocorreção, que coloca os alunos numa posição de responsabilidade e de cooperação.

2.3. Estratégias de remediação: as novas tecnologias

L'introduction du numérique implique-t-elle que l'on innove en matière de pédagogie ? Certainement pas. Un nouvel outil oblige à modifier certaines habitudes, il n'y a pas, pour autant, de rénovation ou de révolution pédagogique. C'est aux niveaux didactique, pédagogique, organisationnel que se jugent innovation et amélioration.

Demazière e Grosbois (2014: s./p.)

¹³ Os códigos por nós utilizados em contexto de sala de aula serão mencionados e justificados na parte II do presente relatório.

¹⁴ Através da recompensa de melhoria de nota, os alunos interessaram-se pelos erros assinalados e em corrigi-los.

Para Lafarge (2007), a análise de erros, em sala de aula (por professores e alunos), tem sido essencialmente explorada com o objetivo de fazer com que o aluno adquira competências ortográficas, permitindo-lhe voltar ao texto e erros produzidos que, por sua vez, lhe permitem adquirir e/ou rever regras gramaticas e de ortografia. Assim, a análise de erros surge como forma de aquisição e revisão de conteúdos gramaticais. Porém, apesar de proveitosas, as estratégias de remediação nem sempre cativam os alunos, o que significa que essas estratégias nem sempre lhes permitirão evoluir. Foi, aliás, com o objetivo de motivar os alunos que, como veremos na segunda parte, optámos por recorrer às TIC.

Atualmente, e com a existência das novas tecnologias, é possível estudar e aprender uma língua *online*, através de cursos, fóruns, plataformas *Moodle*, blogues, entre outros. Contudo, as TIC também apresentam alguns inconvenientes pois, ao utilizar esses materiais como recurso de aprendizagem, é natural que o aluno tenha tendência a utilizar o registo oral nas suas produções escritas, isto é, um tipo de linguagem que se encontra entre a oralidade e a escrita e que pode não ser aceitável em todos os contextos.¹⁵ De acordo com Goody (1979: 267), a escrita favorece a aquisição de conteúdos linguísticos; no entanto, para que tal aconteça, atividades de desenvolvimento de competência escrita devem ser implementadas em aula e, no caso do recurso às novas tecnologias, o aluno deve empenhar-se em adquirir e utilizar a competência escrita corretamente. Por sua vez, Marty (2011) sugere que o recurso a novas tecnologias e o fascínio que os jovens têm por ecrãs fomenta a evolução da *performance* escrita do aluno¹⁶, por isso, a utilização de corretores ortográficos¹⁷ surge como estratégia de remediação.

É sabido que, quando confrontado com uma situação de avaliação, o aluno se depara com variadas dificuldades: a gestão do tempo, a resposta a questões específicas e a ortografia, entre outras. Porém, para Marty, o aluno tende a negligenciar a ortografia, focando-se apenas na gestão do tempo e na mensagem a

¹⁵ Dependendo do destinatário e do contexto de comunicação (numa carta, é importante ter o cuidado em não utilizar abreviaturas que, por sua vez, são aceitáveis quando se comunica com amigos através das redes sociais).

¹⁶ Apesar do fascínio pelo multimédia, a evolução da competência da produção escrita depende do investimento do aluno e do seu cuidado em utilizar termos que sejam aceites em determinado contexto de comunicação e pelo recetor.

¹⁷ Corretor ortográfico do *Microsoft Word* e corretor ortográfico *BonPatron* (Disponível em <<http://bonpatron.com/>>).

transmitir. Sabendo que, por hábito, os alunos tendem a realizar os trabalhos de casa em suporte de papel, aconselhámos os alunos a utilizar o *Microsoft Word* e o seu corretor ortográfico que os ajuda a identificar vários tipos de erros (tipográficos, sintáticos, entre outros) e/ou algum ‘deslize’ (frase começada com minúscula, espaço a mais, ou a menos) e lhes propõe várias correções, podendo colocá-los em posição de responsabilidade, motivados e preocupados com a sua própria aprendizagem. Para além desse corretor ortográfico, sugerimos, aos alunos de Francês, a utilização do *BonPatron* que tem como opção selecionar o género do autor, o que facilita a identificação de erros de concordância no que diz respeito ao género.

Apesar da sua grande utilidade, os corretores ortográficos apresentam falhas, pois corrigem termos que não reconhecem e não corrigem erros do tipo semântico, pelo que a presença e participação do professor se torna fundamental para a redação correta do texto (identificação e correção de erros ou falhas através do computador). É também impossível prever se o aluno recorrerá ao corretor ortográfico e, para responder a essa falha e à eventual influência negativa que tem nas produções escritas dos alunos¹⁸, criámos um sistema de código de cores a usar no documento digital (o sombreado vermelho que identificava erros a corrigir e o verde que assinalava correções, por nós feitas, que o aluno não conseguia corrigir sozinho) que nos permitiu identificar os erros dos alunos, dando-lhes, posteriormente, a oportunidade de rever e corrigir os erros assinalados (utilizando o sombreado amarelo para identificar a sua correção), pois o ‘retorno’ ao texto permite ao aluno melhorar a sua *performance* linguística. O facto de poderem melhorar a nota do trabalho tornou-se um fator de motivação, o que se revelou positivo para a atividade de correção e de remediação de erros.

¹⁸ Possível fossilização de erros de alunos ao acreditarem que o *software* corrige tudo.

2.4. Estratégias de remediação: o jogo

Introduire du jeu dans la pédagogie, c'est vouloir mêler plaisir et travail... or ce ne sont pas là des notions que le sens commun ni les enseignants rapprochent volontiers.¹⁹

Nem todos os professores têm a mesma opinião relativamente à utilização do jogo em sala de aula como processo de aprendizagem: para uns a utilização do jogo é favorável à criação de situações de indisciplina, para outros o jogo é uma atividade lúdica e motivadora para o aluno. Será então possível utilizar o jogo como forma de aprendizagem? Em que medida é que o jogo influencia a correção e os alunos em contexto de sala de aula? Qual é a vantagem de utilizar o jogo como estratégia de remediação e correção?

Em contexto de sala de aula, pudemos observar algum desinteresse por parte dos alunos para atividades de correção do erro, pois apesar de alguns deles terem admitido gostar de realizar exercícios gramaticais, não associaram a correção do erro ao estudo de língua. Assim, com o objetivo de motivar os alunos e de os envolver na correção do erro, procurámos utilizar o jogo como estratégia de aprendizagem, correção e remediação. No entanto, se o jogo surge como forma de motivação e inovação, é, na verdade, também propício para situações de indisciplina, tal como Amaral aponta. Wright, Betteridge e Buckby (2010) afirmam que para que o aluno possa aprender, ele tem de se sentir confortável e acima de tudo motivado e atento, pelo que o recurso ao jogo como processo de aprendizagem surge como forma de motivação.

Assim, e segundo Silva (2008), o jogo motiva o aluno, facilita a sua concentração e serve de recurso ou estratégia de memorização. Vauthier (2006 : s./p.) defende que graças ao jogo, o aluno torna-se ativo na sua aprendizagem: “il découvre à travers sa fonction de partenaire, qu’il a un rôle à jouer, une forme de responsabilité au sein de son équipe pour la faire gagner, il prend plaisir à partager, à échanger”.

¹⁹ Barthélémy-Ruiz, Chantal (2006 : s./p.): “Le Mariage de l’Eau et du Feu? Jeu et Éducation à Travers l’Histoire”. Cahiers Pédagogiques, nº 448, Dossier “Le Jeu en Classe”. Disponível em <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire>>. (Consultado em 4 junho 2014).

Através do jogo, o aluno aprende a melhor transmitir a sua opinião, a justificar as suas escolhas e a trabalhar em grupo, pois não é por querer agradar ao professor que o aluno deseja ganhar, mas para agradar à sua equipa e a si mesmo. Assim, o jogo é uma atividade adequada para atingir os objetivos propostos pelo QECR²⁰, pois é propício à comunicação e interação (dois dos requisitos da abordagem comunicativa). Para além disso, o jogo como processo de aprendizagem é algo de inovador, que permite ao professor identificar as diferentes dificuldades de cada aluno e adaptar o jogo a essas dificuldades. O professor tem ainda a possibilidade de criar e recriar jogos e ainda de sugerir essa criação aos alunos, no sentido de lhes fazer desenvolver a sua capacidade de imaginação, inovação e criatividade.

Tendo em conta o jogo como estratégia de identificação e correção do erro, concluimos que, por ser propício à memorização (de conteúdos linguísticos, neste caso) e à motivação do aluno, o jogo permite um ambiente de descontração em que o aluno não se preocupa se está a errar, mas sim em 'divertir-se' e em ganhar. A atividade lúdica, por sua vez, enfatiza o erro e não quem o produz, e suscita o envolvimento do aluno na sua aprendizagem através do prémio que se atribui ao vencedor. Assim, o jogo contribui para a compreensão da importância da atividade de correção, mas também para a consciencialização, do aluno, de que a produção de erros é natural em qualquer contexto de aprendizagem.

O jogo foi por nós utilizado com o objetivo de envolver os alunos, de os fazer usar a língua num contexto de diversão pois, segundo Wright, Betteridge e Buckby (2), "games provide one way of helping the learners to *experience* language rather than merely *study* it", isto é, através do jogo, os alunos têm a possibilidade de usar a língua num contexto que pode ser considerado autêntico. Ao jogar - sem a preocupação de errar, sem a pressão da avaliação, e não se apercebendo de tal – os alunos falam e praticam a língua estrangeira, o que se torna vantajoso para a aquisição de conteúdos linguísticos e perceção da produção e correção de erros.

²⁰ "Considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Falamos de 'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social" (29).

Tendo essa ideia em mente, a principal função do jogo foi a correção e/ou pedagogia do erro. Por isso, em cada turma e, para além das atividades preparadas para a correção do erro, foram criados jogos que permitiram envolver os alunos na identificação e correção do erro, como o *noughts and crosses* (jogo do galo), que foi adaptado, e que abordou conteúdos gramaticais mais problemáticos. Como veremos, foi também organizado um “Leilão Gramatical”, que permitiu aos alunos trabalhar em grupo, negociar, utilizar vocabulário específico (previamente por nós transmitido), selecionar e identificar erros e, por fim, corrigi-los (veja-se parte II, subcapítulo 3.2.4.).

II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. A Escola Secundária Romeu Correia: o espaço físico

A Escola Secundária Romeu Correia encontra-se situada na freguesia do Feijó, pertencente ao Concelho de Almada, e foi inaugurada em 1980. A zona do Feijó, tendo sido até à década de 1930 uma zona rural, tornou-se gradualmente uma zona industrial, observando-se um aumento demográfico a partir dessa altura. A “Romeu”, como é carinhosamente apelidada por toda a comunidade educativa, é a sede do Agrupamento de Escolas Romeu Correia, que é constituído pelas Escolas Básica do 2º e 3º Ciclos da Alembrança, Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 do Feijó, Escola Básica n.º 2 do Feijó, e Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Vale Flores.

Relativamente aos projetos da escola, destacamos o Ecosol, que apoia social e economicamente alunos e respetivas famílias, e o Eco-Escolas, que permite evidenciar o Agrupamento no que diz respeito às políticas educativas para a cidadania e para a inserção e intervenção cívica de toda a comunidade local.

2. A Escola Secundária Romeu Correia: o aspeto humano e a oferta educativa

De acordo com o Projeto Educativo de 2013, o Agrupamento conta com 2014 alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade e 43 crianças da Educação Pré-Escolar. Verifica-se um relativo equilíbrio no número de alunos que frequentam os diversos ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário: 515 alunos no 1º Ciclo, 493 no 2º Ciclo, 557 no 3º Ciclo e 449 no Ensino Secundário.

O corpo docente é constituído por 251 professores e educadores de infância. Segundo o projeto educativo do agrupamento, e relativamente à composição etária do corpo docente, constata-se um relativo envelhecimento do mesmo. Atualmente, a escola oferece cinco níveis de ensino regular (do 7º ao 12º ano), três níveis de ensino profissional (do 10º ao 12º ano), Curso de Educação e Formação (CEF), bem como aulas destinadas a alunos cegos e de baixa visão.

3. Ensino do Inglês

No nosso estágio de Inglês, tivemos a oportunidade de lecionar duas turmas: a turma 10º A1 e a turma 11º A1. Assim, o presente capítulo será subdividido em três subcapítulos, um para cada uma das turmas e respectiva caracterização e que descreverá o período de observação na turma 10º A1; outro que dará conta das metodologias por nós utilizadas na fase de lecionação (abordando a pedagogia do erro) e por fim, apresentaremos o projeto por nós realizado e implementado no seio da turma 10º A1.

3.1. Observação das aulas de Inglês

3.1.1. Caracterização da turma 10º A1²¹

A turma 10º A1 era constituída inicialmente por vinte e nove alunos (doze raparigas e dezanove rapazes) e a sua média de idades rondava os quinze anos. Porém, no início do primeiro período, uma aluna também proveniente da áreas das Ciências e Tecnologias foi transferida para a turma e, a meio do primeiro período, um dos alunos abandonou a turma. Dos vinte e nove alunos, quatro eram repetentes e apenas dois não frequentavam as aulas de Inglês nível 6.

Tratava-se de uma turma da áreas das Ciências e Tecnologias, o que nos fez crer que se trataria de uma turma esforçada e interessada em aprender. Porém, era uma turma bastante heterogénea: se alguns alunos eram interessados e curiosos e se esforçavam em participar e tornar a aula produtiva, a grande maioria caracterizava-se pelo desinteresse face à aprendizagem em geral, não apenas relativamente à língua inglesa, pela falta de participação e, principalmente, pela falta de trabalho e pelo desinteresse pela escola. Embora estivessem cientes da importância do conhecimento e domínio da língua inglesa, muitos dos alunos apresentavam grande dificuldade e por sua vez desinteresse em estudar a língua. A falta de prazer pela disciplina originou uma forte desmotivação e preguiça, visto que os hábitos de trabalho foram quase sempre inexistentes, salvo raras exceções. Assim, o trabalho em grupo, bem como o debate,

²¹ A informação aqui referida foi disponibilizada pela Diretora da Turma 10º A1, Fátima Rosa.

foram de difícil realização. No entanto, destacou-se um pequeno grupo de alunos que mostrou interesse e vontade em participar. Ainda assim, e em geral, o aproveitamento da turma não foi bom, não apenas por falta de capacidades, mas, maioritariamente, por falta de disciplina. Assim sendo, a indisciplina, as conversas paralelas e a falta de atenção repercutiram-se na avaliação.

3.1.2. Caracterização da turma 11º A1²²

Foram apenas duas as aulas por nós lecionadas à turma 11º A1; no entanto, e visto que essas se enquadram na temática do presente relatório, tornou-se pertinente abordá-las e referir a própria turma. O 11º A1 era constituído por vinte e um alunos (dos quais sete rapazes e catorze raparigas) e a sua média de idades rondava os dezasseis anos. Tal como a turma 10º A1, tratava-se de uma turma da área das Ciências e Tecnologias, contudo com um perfil completamente diferente da primeira. Apesar de heterogénea, em geral, tratava-se de uma turma bastante participativa, envolvida na sua própria aprendizagem e interessada. Embora alguns alunos tivessem dificuldade na disciplina, nunca deixaram de participar. Foram uma turma com gosto em participar e debater assuntos e com um grande espírito-crítico, problematizando todos os tópicos por nós abordados. Para além deste perfil, é de salientar ainda o interesse pela disciplina e a sua sensibilidade para os mais diversos tópicos.

3.1.3. Observação das aulas de Inglês da turma 10º A1

Por sermos inexperientes e nunca termos lecionado, foi fundamental a observação do maior número possível de aulas, com o intuito de nos apercebermos como o professor e as suas metodologias mudam mediante o grupo com que trabalha. A nossa observação baseou-se nas aulas lecionadas pela orientadora de Inglês, Luz Baião e nas aulas lecionadas pelo meu colega, João Miguel Ferreira. Com efeito, houve

²² A informação aqui referida foi disponibilizada pela orientadora Luz Baião

vários aspetos que nos chamaram a atenção aquando da observação das aulas da Professora Luz Baião:

- Os alunos, por ordem alfabética, abrem a lição, escrevem a data e fazem a chamada (exercício constante - oral e escrito - dos numerais ordinais e cardinais), o que é relevante para a atividade de identificação e correção do erro²³
- Sempre que há barulho, a professora não levanta a voz, nem se enerva. Ao invés disso, mantém *eye contact*, levanta o braço e pede permissão aos alunos para falar, dando o exemplo aos mais indisciplinados (forma de educar ao mostrar educação);
- Está preparada a interromper o seu plano de aula para responder a qualquer dúvida que surja e a criar exercícios que lhe permitam perceber se a dúvida ficou realmente esclarecida;
- Não corrige constantemente os erros produzidos oralmente pelos alunos. Ao invés disso, faz um apanhado dos erros mais recorrentes, não focando a sua atenção no aluno que produziu o erro, mas, sim, no erro em si;
- É meticulosa na correção dos trabalhos de alunos: opta pela utilização de cores diferentes para apontar erros e correções, dando sempre a oportunidade aos alunos de melhorarem os seus trabalhos.

A Professora Luz Baião é muito assertiva e meticulosa, o que lhe permite lidar muito bem com a indisciplina e evitar que haja muito ruído nas suas aulas. Há que realçar a realização dos *feedback*, por parte dos alunos, proposta pela professora. Esses *feedback* foram uma forma de subir a nota final, pois quem cumprisse o número de tarefas escritas solicitadas por período, a serem feitas em casa, onde se inclui o *feedback*, tinha a nota da média de todas as tarefas realizadas, o que poderia permitir aos alunos alcançar até mais um valor na classificação final de período. Esses *feedback* revelaram-se um método de identificação e correção do erro, pois, recorrendo às TIC

²³ Muitas vezes, os alunos produziam erros escritos e orais no registo das lições e data no quadro, bem como durante a chamada em inglês (em voz alta), o que contribuiu para momentos de auto e heterocorreção.

(*Microsoft Word* e corretor ortográfico), utilizámos cores diferentes para identificação e correção de erros²⁴.

3.2. Exemplos de atividades realizadas

Tendo lecionado 20 aulas de 90 minutos à turma 10º A1 e, posteriormente, analisado as mesmas, foram selecionadas quatro atividades para apresentar como exemplo. Quanto às aulas lecionadas à turma 11º A1 (apenas duas), foi escolhida uma atividade como exemplo da pedagogia do erro como processo de ensino-aprendizagem. As aulas apresentadas enquadram-se na temática do presente relatório, a pedagogia do erro. Assim, segue-se a análise e reflexão sobre cada uma dessas aulas e metodologias escolhidas, e, em anexo, mostram-se todas as planificações e materiais utilizados.

3.2.1. O jogo em equipa na revisão e correção da voz passiva

Estando a abordar com os alunos a temática do mundo virtual, através da leitura, reflexão e análise de uma notícia cujo título? *headline* é *Women were considered most cautious than men on Social Media* (cf. anexo 1), surgiu-nos a ideia de fazer a revisão das regras de formação da voz passiva ao analisar o próprio *headline*. Num primeiro momento, foi pedido aos alunos que comentassem o significado do *headline* e que inferissem qual seria o conteúdo da notícia. Mais tarde, perguntou-se aos alunos qual era a estrutura frásica do *headline*: as respostas a essa pergunta não responderam à nossa expectativa, visto que os alunos não souberam identificar a estrutura da voz passiva. Disseram que se tratava de uma frase afirmativa. Assim, recorremos a outro método: perguntámos aos alunos qual era o sujeito da frase e, aí,

²⁴ O vermelho assinalava erros (a serem corrigidos pelos alunos), o verde assinalava correções feitas por nós (quando se tratava de um erro ligado a um nível de proficiência superior ao dos alunos) e o amarelo representava correções feitas pelos alunos (a serem recorrigidas ou aceites por nós).

conseguiram identificar que o sujeito se encontrava oculto. Daí, partimos para uma apresentação em *Powerpoint* sobre a voz passiva (cf. Anexo 2 ou Anexo 1 no CD-ROM) através da qual nos foi possível rever as regras de utilização e formação da voz passiva. No mesmo documento, e com a intenção de fazer com que os alunos praticassem a voz passiva, revendo as suas regras, foram-lhes dadas algumas frases para reescrever na voz passiva. Durante essa atividade, os alunos produziram erros que se deveram à má compreensão das regras de formação da voz passiva. Por isso, sempre que um aluno errava, e seguindo a proposta de Walz, Bartram e Walton, incentivávamo-lo a autocorrigir-se e, caso isso acontecesse, solicitávamos a ajuda dos colegas (heterocorreção), estratégia que é essencial para incluir os alunos na sua própria aprendizagem, intervindo o professor apenas no final.

Posteriormente, foi preparado um jogo em equipas, com o objetivo de perceber se esta atividade seria favorável ou não para a correção do erro e consequente esclarecimento de dúvidas: a turma foi dividida em duas equipas (equipa azul e equipa vermelha) e cada uma ia acumulando pontos à medida que conseguia transformar uma frase da ativa para a passiva. As equipas foram formadas aleatoriamente, por nós, o que permitiu a existência de dois grupos heterogéneos e o que proporcionou um ambiente de competição saudável, tal como Silva defende.

Ainda quanto às regras do jogo: quando uma equipa falhava, era dada à outra equipa a oportunidade de corrigir o que a primeira falhara e só em último caso intervinha a professora. Este processo é chamado de heterocorreção e coloca os alunos em contexto de responsabilidade, pois podem aproximar-se do ‘papel de professor’ e, ao mesmo tempo, por ser feita a correção através do jogo, permite aos alunos rever e praticar regras gramaticais, num ambiente descontraído e lúdico. Neste contexto, o jogo permitiu aos alunos trabalhar e reunir esforços em equipa, com o fim de vencerem o jogo, tal como Silva advoga. Assim, com o objetivo de ganhar o jogo, cada equipa esforçou-se em aprender, identificar e corrigir os erros da equipa adversária. Para além disso, o facto de saberem que a equipa vencedora ganharia um prémio foi fator de motivação.

Em geral, a atividade foi recebida pelos alunos com interesse e resultou como estratégia de revisão para uns e de aquisição, de correção do erro e remediação para outros. Resta acrescentar que, para além do jogo, foi dada uma ficha aos alunos (cf.

Anexo 3) para praticarem o que, através do jogo, tinha sido revisto ou adquirido sobre a voz passiva, com o objetivo de, por um lado, perceber se o jogo teria funcionado e, por outro lado, de os preparar para o teste de gramática.

3.2.2. Auto e heterocorreção do teste

O primeiro teste do segundo período da turma 10^º A1 foi dividido em quatro fases: na primeira fase, os alunos realizaram um teste de gramática que englobava preposições e graus de adjetivos (cf. Anexo 4), matéria gramatical que tinha também sido trabalhada anteriormente; na segunda fase, fizeram o teste de compreensão oral e escrita (cf. Anexo 5); numa terceira fase, realizaram o teste de produção escrita (cf. Anexo 6); e, numa última fase, a segunda parte do teste de gramática, este sobre a voz passiva (cf. Anexo 7). No entanto, se esta divisão do teste em fases poderia ter sido uma vantagem para os alunos, não o foi: eles não pareceram saber aproveitar o trabalho contínuo por fases e nossa preocupação em diminuir a quantidade de conteúdos a estudar de uma só vez para o teste, pelo que os resultados não foram os melhores.

Porque o teste foi repartido pelas quatro fases, e por essas terem sido realizados em dias diferentes, procedemos a diferentes técnicas de correção do erro. A primeira parte do teste foi destinada à gramática e, após ter sido entregue aos alunos, solicitou-se-lhes que, com uma cor diferente da utilizada no teste e também daquela que a professora utilizou para, corrigissem os erros assinalados. Como já foi referido no capítulo I, e como Pawlak (1966) defende, é impossível prever se, quando recebe um teste, o aluno olhará apenas para a nota do mesmo, ou se tomará nota dos erros assinalados. Assim, foi dito aos alunos que corrigissem os erros assinalados e nos voltassem a entregar o teste, dizendo-lhes que tomaríamos em consideração o progresso feito. Quase todos os alunos procederam a essa correção e os resultados foram satisfatórios (cf. Anexo 8), comprovando que, como advogam Bartram e Walton, o 'regresso' ao texto é um hábito que permite ao aluno melhorar a sua *performance*

linguística. O facto de poderem melhorar a nota do trabalho tornou-se, também, um fator de motivação para a atividade de correção e de remediação de erros.

Embora o teste tenha sido realizado em quatro dias diferentes, foi reservado um dia para a correção integral do mesmo (cf. Anexos 9). No entanto, e porque foram surgindo várias dúvidas relativamente à correção do mesmo, acabámos por fazer a correção em duas aulas. Para tal, projetaram-se versões das diferentes partes do teste contendo alguns dos erros mais comuns produzidos em geral por toda a turma, bem como respostas em branco, com o propósito de fazer os alunos participar e corrigir tanto os seus erros como os dos seus colegas, isto é, auto e heterocorreção. O objetivo principal era saber identificar o erro, corrigi-lo, e aprender, colocando questões sempre que necessário.

No momento de recorrecção coletiva do primeiro teste de gramática, e cientes de que, como o *QECR* (214) defende, existe a distinção entre erro, falha e deslize, e de que os alunos falhavam determinada preposição uma vez e acertavam quando ela voltava a surgir no mesmo contexto; perguntámos aos alunos qual a explicação para tal comportamento. Uns salientaram a falta de atenção e a pressa durante o teste, no entanto, uma das alunas referiu que não foi por acaso que o fez, mas sim na tentativa de acertar uma das hipóteses, o que prova que, segundo Selinker (15), na aprendizagem das línguas, os alunos tendem a experimentar com o objetivo de acertar. Porém, a maioria respondeu que foi um descuido, o que, baseando-nos nos teóricos Bartram e Walton (20-21), nos levou a dizer-lhes que tal tipo de erro é chamado deslize e, a aconselhá-los a rever sempre o que escrevem e até a usarem rascunhos que auxiliam na identificação de falhas e deslizes.

3.2.3. O jogo na revisão de conteúdos gramaticais

Após a correção do teste, decorreram as apresentações orais (cf. Anexo 10) em grupo relacionadas com as temáticas estudadas em aula (*Mass Media*). A cada grupo foi destinado outro grupo para avaliar, isto é, cada grupo teria uma ficha (cf. Anexo 11)

com determinados critérios, sobre os quais se deveria pronunciar para a avaliação. Para além disso, cada grupo teria de tomar notas de alguns erros produzidos pelos colegas e, por fim, redigir um relatório baseando-se na *performance* dos colegas. Essa atividade colocou mais uma vez os alunos em posição de responsabilidade, e contribuiu para o estabelecimento de um ambiente de atenção, visto que seriam avaliados de acordo com o que escrevessem no relatório.

Durante as apresentações, nem os alunos, nem os professores se pronunciaram quanto aos erros produzidos oralmente ou interromperam a apresentação. No entanto, tomámos nota dos erros mais comuns e, depois de cada grupo ter apresentado, revimos esses erros. Criámos vários exercícios e adaptámos um jogo em equipa (*noughts and crosses*) para a revisão de conteúdos gramaticais que se revelaram difíceis durante as apresentações orais (cf. Anexo 12 ou Anexo 2 no CD-ROM para visualização do jogo). Num primeiro momento, foram projetadas várias frases do tipo *choose the correct answer* e quem acertasse ganharia um prémio (um rebuçado). Mais uma vez, esta atividade não focou a sua atenção em quem cometeu determinado erro durante a apresentação, mas permitiu aos alunos, de forma lúdica, identificarem o erro e aprenderem com ele. Depois disso, a turma foi dividida em duas equipas que, à vez, completavam as *leading forms* projetadas no quadro. Caso acertassem, teriam a oportunidade de fazer uma cruz ou um círculo no “jogo do galo” desenhado pela professora no canto superior direito do quadro. Caso errassem, perdiam essa oportunidade, e a vez de jogar era dada à outra equipa. A equipa vencedora ganharia um prémio.

Apesar de apelativo, segundo Silva (21), e do fator ‘recompensa’²⁵, o jogo como estratégia de correção do erro não decorreu da melhor maneira: os alunos revelaram-se desmotivados e sem vontade em colaborar em equipa e, se no jogo anterior não recorreram à língua materna, neste isso já aconteceu. Contudo, pensamos que a razão pela qual a atividade não funcionou poderá ter sido uma má explicação das regras do jogo, pois, segundo Silva (16), o professor deve transmitir as regras do jogo aos alunos com muita assertividade e clareza. Quando essa comunicação falha, toda a atividade falha. Assim, se pudéssemos voltar a realizar a mesma atividade, tê-la-íamos preparado de outra forma: teríamos dado aos alunos uma ficha com vocabulário

²⁵ O prémio.

relacionado com o jogo e teríamos procurado explicar o jogo e as suas regras mais claramente.

Posteriormente, foi criada uma ficha de *spot the mistakes* para trabalho de casa, para averiguar se os alunos tinham (ou não) aprendido com os erros trabalhados em aula e durante o jogo (cf. Anexo 13a para visualização de erros identificados pelos alunos). Porém, apenas cinco dos vinte e nove alunos realizaram esta tarefa. Embora a turma não tenha aderido à atividade e os dados não estejam completos, criámos um gráfico (cf. Anexo 13b) que pretende mostrar se a atividade foi proveitosa ou não. Pensamos que, de um modo geral, os alunos aprenderam com a atividade lúdica em aula; no entanto, se ela tivesse sido melhor preparada e trabalhada, talvez os alunos tivessem tido mais interesse para participarem nela e, consequentemente, realizarem a tarefa de trabalho de casa. Porém, tendo em conta o número de alunos que realizou a atividade, os dados não servem para qualquer conclusão.

3.2.4. O ‘leilão gramatical’ para correção de erros produzidos oralmente: distinção entre frases incorretas e corretas

Na primeira aula lecionada à turma 11º A1, foi iniciado o capítulo do programa de Inglês do 11º ano, *World of Work*, que suscitou muita participação e partilha de ideias; no entanto, foi-nos possível detetar alguns erros que vieram a revelar-se frequentes na turma. Optámos por não corrigir os alunos no momento para, segundo Bartram e Walton, não os inibir e para não focarmos a nossa atenção em quem produziu os erros. Assim, para a aula seguinte (cf. Anexo 14a), depois de terminada a discussão, preparámos um ‘leilão’ gramatical (de frases corretas e incorretas) que, como forma de jogo e de uma maneira descontraída, envolveu os alunos na identificação e correção de erros.

Num primeiro momento, a turma foi dividida em cinco equipas e a cada equipa foram dados quinze rebuçados. Foi explicado à turma que seriam projetadas várias frases no quadro (cf. Anexo 14b ou Anexo 3 no CD-ROM) e que, recorrendo aos

rebuçados como fundo, licitariam as frases com o objetivo de, posteriormente, referir-se a frase “comprada” tinha erros ou não. Caso acertassem, ganhariam um ponto. No final, a equipa que tivesse mais pontos ganharia o jogo. Porém, para limitar o ruído e para que o jogo pudesse funcionar, foram estabelecidas algumas regras: a existência de um porta-voz por equipa e o limite de três licitações por frase.

Contrariamente ao *noughts and crosses* realizado com a turma 10º A1, foi preparado e transmitido à turma (de forma escrita no quadro) um glossário a utilizar durante o leilão, o que possibilitou o uso exclusivo da língua inglesa. Dessa forma, e também por se tratar de uma turma mais disciplinada, não houve ruído excessivo e o jogo funcionou. Em termos de estratégia, todos tentavam ser os primeiros e últimos a licitar, pois, havendo uma restrição a três licitações por frase, todos queriam ter a última palavra e, por sua vez, “comprar” a frase projetada. Em conclusão, o jogo permitiu praticar a língua – como defendem Wright, Betteridge & Bucky (2) - de forma autêntica, mas também motivar os alunos para a identificação e correção dos seus erros e os erros dos colegas.

3.3. O projeto “Blog 10th A1”

Numa tentativa de conciliar a utilização das novas tecnologias, enquanto estratégia de correção e remediação dos erros produzidos pelos alunos, com a temática a abordar em aula com a turma 10º A1 - *Mass Media* - optámos por criar um blogue coletivo da turma (veja-se <<http://10tha1.blogspot.com>>). Tal como os *feedback* solicitados pela professora Luz Baião, o blogue era um recurso através do qual os alunos podiam partilhar as suas ideias quanto à matéria abordada na aula, mas de uma forma “pública”, visto que toda a turma tinha acesso ao blogue, mas era também com recurso ao blogue que os alunos realizavam tarefas por nós solicitadas.

Num primeiro momento, o blogue exigia o domínio e conhecimento das TIC, por parte dos alunos, e, através dos *posts* e comentários por eles publicados no blogue, foi-nos possível implementar um sistema de identificação e correção de erros escritos produzidos pelos alunos. Para tal, foi reutilizado o sistema de cores para a

correção (cf. Anexo 15): o vermelho assinalava erros produzidos pelos alunos, o verde assinalava correções por nós feitas e, numa tentativa de melhorar o seu trabalho, o aluno tinha ainda a opção de utilizar o amarelo para corrigir os erros assinalados a vermelho. Assim, se o erro tivesse sido corrigido corretamente, a professora retirava o amarelo e teria em consideração essas alterações para melhoria da nota. O sistema utilizado foi o mesmo solicitado pela professora Luz nos *feedback*, com o propósito de não confundir os alunos, e por acharmos que se tratava de uma boa estratégia, uma vez que Batram e Walton (84) também aconselham o uso de um código para a identificação de erros.

Porém, Bartram e Walton (78) são contra a utilização do vermelho na correção de trabalhos e/ou testes de alunos, pois acreditam que essa cor pode “traumatizar” o aluno. No entanto, não partilhamos essa opinião: apesar de termos utilizado a cor rosa para a correção dos testes e a cor vermelha para a correção de *feedback* e trabalhos no blogue, não notámos qualquer alteração no comportamento dos alunos. Aliás, notámos que os alunos se preocupavam mais com as correções dos *feedback* do que propriamente com as correções do teste. Assim, concluímos que as cores utilizadas na correção não influenciam o aluno ou seu interesse em progredir.

Quanto às tarefas obrigatórias a serem publicadas no blogue, recorremos a trabalhos de pares e em grupo (por nós formados), numa tentativa de fazer com que os alunos se entreasudassem, partilhando conhecimentos, e se auto e heterocorrigissem. Contudo, as tarefas nem sempre foram realizadas. Pensamos que o motivo se deva ao facto de, por um lado, não terem sido os alunos a formar os grupos; por outro lado, não terem interesse em geral pela disciplina. Os objetivos do blogue não foram, portanto, alcançados, visto não ter havido grande assiduidade e participação no mesmo. Foi sempre necessário obrigar os alunos e estipular tarefas para a avaliação para que os alunos consultassem e utilizassem o blogue. Tendo em conta o blogue como estratégia de correção e remediação, sendo uma nova tecnologia, tornou-se impossível ter a certeza se os alunos consultavam as correções das suas publicações ou as dos colegas. À exceção das tarefas obrigatórias, as publicações e melhorias dos alunos foram muito poucas. Pensa-se que o projeto resultaria numa turma interessada pela disciplina, tal como a turma 11º A1.

4. Ensino do Francês

No nosso estágio de Francês, lecionámos a turma 7º CR, pelo que no presente capítulo será apresentada a caracterização da mesma, bem como a reflexão sobre o período de observação da turma 7º CR (no primeiro período). Posteriormente, daremos conta das metodologias por nós utilizadas na fase de lecionação (segundo e terceiro períodos) e, por fim, apresentaremos o projeto por nós realizado e implementado no seio da turma 7º CR.

4.1. Observação das aulas de Francês

4.1.1. Caracterização da turma 7º CR

A turma 7º CR reunia inicialmente vinte e oito alunos (quinze raparigas e treze rapazes) e a sua média de idades rondava os doze anos. Porém, no início do primeiro período, a turma recebeu um novo aluno. Dos vinte e nove alunos, nenhum era repetente do 7º ano; no entanto, uma das alunas havia tido já duas retenções em anos de escolaridade anteriores. A mesma aluna, bem como outras duas, no segundo período, apresentavam uma situação contingente, tendo mais que três negativas e arriscando-se a uma retenção, o que acabou por acontecer no final do terceiro período.

Relativamente à situação socioeconómica dos alunos, a maioria era oriunda da classe média e nenhum dos pais estava desempregado; cinco alunos alegaram que, pelo menos, um dos pais era ausente. A turma, apesar de agitada, tinha um grande gosto pela escola, pela disciplina e pela aprendizagem e, por ser uma turma de iniciação, a adesão ao Francês foi total. Durante todos os conselhos de turma, tivemos a oportunidade de constatar que o comportamento e a agitação da turma se alargavam a todas as disciplinas. No entanto, contrariamente à disciplina de Francês, muitos dos outros docentes referiram que muitos dos alunos eram mal-educados e preguiçosos.

A nossa relação pedagógica com a turma foi muito positiva e, desde o início, estabeleceu-se uma relação de confiança. Contudo, por ser agitada e muito participativa, a turma exigiu muito dinamismo e criatividade na elaboração de atividades. Era uma turma de alunos pontuais e assíduos; porém, ainda muito lentos no registo de informação no caderno, o que provocou o atraso de várias aulas. Em geral, era uma turma com bom aproveitamento e grandes capacidades.

4.1.2. Observação das aulas de Francês da turma 7º CR

Durante o período de observação, tomámos a iniciativa de assistir, não só a aulas de Francês de diferentes docentes, como também de outros níveis de língua, com o objetivo de nos apercebermos como a atitude de um professor muda face a grupos e níveis diferentes. A nossa observação, tal como na outra variante, baseou-se nas aulas lecionadas pela orientadora de Francês, Aurora Frederique, e em algumas aulas lecionadas pelas professoras Isabel Oliveira e Leontina Mendes.

Quanto às aulas lecionadas pela Professora Aurora Frederique, pudemos registar vários aspetos:

- Sempre que possível, apesar de se tratar de uma turma de iniciação, a professora dirige-se aos alunos em francês e suscita a participação e resposta dos mesmos na mesma língua;
- Preocupa-se com a pronúncia dos alunos, dando algumas dicas de fonética que facilitam essa pronúncia;
- Cria materiais autênticos e dinâmicos com o propósito de motivar e cativar os discentes;
- Explica as regras de gramática na língua materna para que haja maior compreensão das mesmas;
- Sempre que manda trabalho de casa, verifica se os alunos o realizaram e faz a correção do mesmo no quadro, dando valor e importância ao trabalho realizado pelos discentes.

Para além dos aspetos acima referidos, notámos que a Professora Aurora Frederique tem uma relação muito familiar com os alunos, colocando-os à vontade e brincando enquanto ensina, o que permite o estabelecimento de um ambiente descontraído, contudo propício à aprendizagem. Assim, recorreremos à mesma metodologia.

4.2. Exemplos de atividades realizadas

Por partilharmos a turma 7º CR com o nosso colega, João Miguel Ferreira, as aulas que lecionámos à turma corresponderam exatamente ao mínimo exigido: 20 aulas de 45 minutos. Assim, seguindo a perspetiva de apresentar aulas representativas do tema em estudo, foram selecionadas e analisadas quatro atividades apresentadas a essa turma. Segue-se a análise e reflexão de cada uma dessas atividades, bem como das metodologias escolhidas; em anexo, encontram-se algumas das planificações e materiais utilizados.

4.2.1. O Bingo na aquisição de novo vocabulário

Sendo a primeira aula lecionada à turma 7º CR, e sendo esta uma turma de iniciação, pensámos em, de uma maneira lúdica e criativa, transmitir o vocabulário ligado à temática das cores, formas e tamanhos e, num segundo momento, utilizar o jogo como estratégia de consolidação do vocabulário adquirido (cf. Anexo 16a). Por isso, iniciou-se a aula com o visionamento de um vídeo e canção sobre as cores²⁶. Para além do fator novidade, dado que a aula seria lecionada por um professor diferente, também o vídeo e a canção geraram alguma excitação nos alunos. Pensa-se que, por

²⁶ Segundo Silva (15), o recurso ao lúdico (como jogos, vídeos e canções) contribui para a memorização do conteúdo linguístico estudado, pois se o aluno gostou da atividade, ele terá facilidade em lembrar-se do que aprendeu.

ser uma língua latina e muito próxima da L1, a compreensão e aquisição do vocabulário tenha sido total, pois como já foi salientado, e segundo Selinker, na aprendizagem de uma L2, o aluno tende a estabelecer pontos comuns com a L1. A aula prosseguiu com a associação de cores a animais, com o objetivo de fazer com que os alunos trabalhassem a produção escrita e oral, visto haver sempre a leitura e repetição do que se escrevia no quadro, e que adquirissem, a partir de uma pequena introdução, regras de acordo de adjetivos (cores) em género e em número. Sempre que um aluno se enganava a escrever determinada cor ou a acordá-la em género e em número, era pedido a outro aluno que corrigisse e explicasse à turma o que tinha feito e porquê, induzindo, segundo Bartram e Walton (81), uma atmosfera de cooperação e desenvolvendo a independência dos alunos, uma vez que as questões que os alunos colocaram para tentarem entender a língua e o próprio erro foram fundamentais para a sua aprendizagem.

Importa referir que a atividade de associação de cores a animais foi feita de uma forma dinâmica, tendo os alunos de se dirigir ao quadro, de pegar em cartões com animais e de os associar às cores (de forma escrita), o que resultou muito bem, pois, por se tratar de uma turma bastante agitada, o recurso a jogos permitiu a concentração e foco por partes dos alunos.

Posteriormente, pediu-se aos alunos que traduzissem as palavras “énorme, minuscule, petit, grand, moyen” e que as associassem às imagens de animais. Depois da aquisição do vocabulário, passou-se a um jogo de consolidação do mesmo: o bingo. Foram explicadas as regras do jogo à turma e formaram-se oito grupos. Cada grupo recebeu um cartão de bingo com imagens que apresentavam o vocabulário anteriormente estudado. Assim, o objetivo do jogo era testar a compreensão do léxico trabalhado em aula. Preparámos, prévia e aleatoriamente, uma lista de frases (exemplo: “C’est rouge, petit et carré”) a transmitir oralmente. À medida que eram ditas as frases, era dado algum tempo aos alunos para que verificassem o seu cartão bingo e que o preenchessem, caso correspondesse a alguma das imagens (cf. Anexo 16b). Para tal, tinham de utilizar marcadores, previamente por nós fornecidos, e colocar uma cruz sobre a imagem correspondente. O primeiro grupo a terminar diria Bingo e ganharia um prémio, fator esse que motivou ainda mais a turma, pois recebeu muito bem a atividade e esteve sempre pronta a participar.

4.2.2. A árvore genealógica interativa na identificação e correção de erros

A introdução da unidade sobre a temática ligada à família permitiu o uso das novas tecnologias na identificação e correção do erro. Tratando-se da segunda aula da unidade (cf. Anexo 17a), importa referir que, na aula anterior, e num primeiro momento, foi visionado um vídeo lúdico²⁷ que introduziu algum vocabulário sobre os laços de parentesco. Iniciou-se a aula com uma pequena revisão do léxico aprendido, seguindo-se para a projeção de um slide interativo, através da plataforma virtual *Glogster*, de uma árvore genealógica que compreendia uma legenda errada dos laços de parentesco (cf. Anexo 17b). Depois, chamaram-se alunos voluntários que, em modo de edição na plataforma *Glogster*, identificaram os erros nas legendas e corrigiram-nas sobre a imagem correspondente. A atividade lúdica permitiu a identificação de erros e/ou descuidos a nível lexical que poderiam vir a surgir no teste, mas também a aquisição do léxico dos laços familiares, o que se veio a confirmar através da realização do trabalho de casa (construção da árvore genealógica de cada aluno legendada), seguida da correção feita pela professora. Durante a correção do trabalho de casa, notámos que não houve repetição de erros produzidos durante a aula, o que veio provar a eficácia do multimédia no ensino-aprendizagem.

4.2.3. O lúdico no desenvolvimento do espírito de auto e heterocorreção

Foi preparada uma aula de 90 minutos (cf. Anexo 18a) para a leção da frase interrogativa e dos pronomes e adjetivos interrogativos e, tendo em conta a turma, foram preparadas atividades de cariz lúdico e ativo, contudo não recorremos ao jogo propriamente dito. No entanto, por serem atividades lúdicas, levaram mais tempo do que o previsto, pelo que houve a necessidade de nos prolongarmos com mais uma aula de 45 minutos (cf. Anexo 18b). Foi criado um vídeo animado, que introduziu o

²⁷ Cf. <<https://www.youtube.com/watch?v=k72S8XYqi0c>>.

tema em questão (cf. Anexo 4 no CD-ROM), com o objetivo de envolver os alunos na matéria a abordar e de os colocar em situação de responsabilidade, pois eram eles que deveriam identificar as três regras e formas de uma frase interrogativa. A atividade foi bem recebida pelos alunos e pode dizer-se que resultou, pois eles foram capazes de identificar as três regras e formas da frase interrogativa. Posteriormente, projetaram-se frases interrogativas com uma ordem errada que deveriam ser ordenadas pelos alunos. Cada aluno teria de identificar erros e corrigir, com uma cor diferente, as frases do colega do lado; só depois se faria a correção coletiva no quadro. Apesar de dispendiosa em tempo, a atividade foi proveitosa para a aquisição das regras de construção de frases interrogativas simples. Mais tarde, solicitou-se que os alunos respondessem às frases interrogativas simples e que, mais uma vez, corrigissem as respostas do colega (cf. Anexo 19). Depois disso, e com o objetivo de consolidar e rever as regras adquiridas, deu-se um cartão (cf. Anexo 20) a cada aluno com uma palavra que formaria um dos três tipos de frase interrogativa: o objetivo seria, portanto, fazê-los circular e dialogar em busca das outras palavras que formariam a frase completa. A atividade não correu mal, pois os alunos conseguiram formar as frases; no entanto, a agitação que se gerou prejudicou o seguimento da aula, pois não houve tempo para terminar o que havia sido preparado.

De uma forma geral, constatou-se que as atividades lúdicas, tal como advoga Silva (25-27), apesar de ocuparem muito tempo, foram favoráveis para a aquisição e consolidação de novas estruturas, assim como para a identificação e correção de erros.

4.2.4. A auto e heterocorreção do teste na revisão de conteúdos gramaticais e lexicais

O primeiro teste (cf. Anexo 21) do segundo período da turma 7^º CR foi realizado em parceria com o João Miguel Ferreira. Apesar de, por hábito da Professora Aurora, não haver uma aula estipulada para correção dos testes e ao invés disso entregar a mesma impressa aos alunos, podendo estes apontar qualquer dúvida,

resolvemos reservar uma aula para a correção dos testes de gramática e de produção escrita (cf. Anexo 22). Para tal, e à semelhança do que foi feito na turma 10^o A1, projetaram-se versões dos testes contendo alguns dos erros mais comuns produzidos por toda a turma, bem como respostas em branco que solicitavam a participação dos alunos individualmente (cf. Anexo 23), mas também da turma em geral. Quanto à correção dos testes de compreensão oral e escrita, e porque os resultados, em geral, foram muito bons, forneceu-se a mesma de forma impressa para não roubar tempo às aulas.

Durante a correção, foram surgindo questões quanto aos critérios de correção do teste que foram por nós explicados à turma (exemplo: em respostas de compreensão, os erros linguísticos pouco ou nada influenciavam a cotação de cada resposta, pois, segundo o *QECR*, quando se avalia a compreensão do aluno, ele não deve ser penalizado pelos seus erros de produção linguística). No entanto, sabe-se que se um aluno tem dificuldades na competência escrita, terá também dificuldade em fazer-se compreender ao transmitir uma mensagem, o que, de uma maneira ou de outra, o prejudicará.

Apesar de os alunos verem a correção do teste como uma atividade menos divertida, mostraram-se participativos e interessados em aprender com os seus erros. Pensa-se que tal se deve ao facto de nos focarmos no erro e não em quem o produziu. Após terminada a correção do teste, deu-se uma ficha de *Repérage d'erreurs* para trabalho de casa (cf. Anexo 24a), a fim de testar se os erros identificados e estudados tinham sido assimilados e compreendidos pelos alunos. O exercício consistia na leitura de um texto por nós criado, na identificação (através de sublinhado com cor diferente) dos erros, e na sua correção.

Dos vinte e nove alunos, vinte e seis realizaram a ficha e, portanto, foi-nos possível construir um gráfico (cf. Anexo 24b) e analisar se a explicação dos erros, através da atividade de correção do teste, foi (ou não) bem consolidada pelos alunos. Concluiu-se que havia um problema a nível dos possessivos das pessoas do plural e alguma confusão entre a pronúncia e a grafia de vocábulos (homofonia) que, por sua vez, introduziu alguma dificuldade na distinção entre a utilização do possessivo “son” e do verbo “être” conjugado na terceira pessoa do plural: “sont”. O verbo “faire” não estava totalmente consolidado e, para além disso, houve alguns deslizos, visto que

sendo alguns erros repetidos ao longo do texto, muitas vezes os alunos identificavam-nos uma primeira vez e, na segunda vez, já não. Assim, e seguindo o exemplo de Bartram e Walton, aconselhámos os alunos a fazerem rascunhos e a relerem os seus trabalhos mais que uma vez antes de os entregar, dada a enorme distração durante o exercício de levantamento de erros.

4.3. O projeto “Correspondance Escola Secundária Romeu Correia – Collège Roi Baudouin”

Por se tratar de uma turma de iniciação e por não haver grande conhecimento da cultura francófona, pensámos na realização de uma atividade de correspondência entre os nossos alunos e alunos de uma escola francófona, neste caso, de Bruxelas.

Foram três os grandes objetivos que moveram e dinamizaram este projeto: em primeiro lugar, pretendeu-se a utilização das novas tecnologias para a redação de textos, identificação e correção de erros (utilização do corretor ortográfico e tradutor *online*); em segundo lugar, a divulgação da diversidade cultural associada aos países francófonos e a utilização do Francês; e por fim, pretendeu-se que os alunos demonstrassem a consolidação de conteúdos lexicais trabalhados em aula, através da produção de retratos e bilhetes de identidade, a serem expostos na escola, baseados nas cartas (enviadas sob a forma de mensagens de correio eletrónico) dos correspondentes.

Num primeiro momento, pensou-se em realizar a correspondência com alunos que já dominassem a língua francesa, isto é, nativos. No entanto, acabámos por fazê-lo com alunos nas mesmas circunstâncias²⁸ que os da turma 7^º CR para que não houvesse falta de compreensão das mensagens trocadas nas cartas. A atividade iniciou-se no final do primeiro período: os nossos alunos trocaram a primeira carta, na qual se apresentaram. Para que conseguissem escrever a carta, e visto ainda não possuírem vocabulário suficiente, foi criada uma ficha (cf. Anexo 25), trabalhada em aula, com uma carta e várias perguntas de compreensão da mesma. Os alunos teriam

²⁸ Alunos imigrantes na Bélgica e estudantes de nível inicial de FLE (Francês Língua Estrangeira).

que ler a carta, responder às perguntas e, por fim, a partir daquela, redigir a sua própria carta para o respetivo correspondente. Concluiu-se que a atividade correu bem, pois vinte dos vinte e nove alunos, isto é, a grande maioria, redigiram a carta.

Depois das férias do Natal, recebemos as cartas dos correspondentes que falaram de si; contudo, esses eram menos que os nossos alunos, pelo que houve repetição de cartas, o que desmotivou os alunos da turma 7º CR. A segunda carta aos correspondentes foi redigida apenas por treze alunos, menos de metade do total de alunos, e seguiu para Bruxelas a meio do segundo período. Desta vez, e com o objetivo de estudar o erro, recriámos o sistema de cores utilizado com a turma do 10º A1, na correção das cartas dos nossos alunos (cf. Anexo 26): o vermelho assinava erros, e o verde representava correções feitas por nós, o que acontecia sempre que era claro que o aluno não possuía conhecimentos suficientes para corrigir o erro sozinho. A resposta dos correspondentes chegou apenas no final do terceiro período, pelo que foi com base na primeira carta recebida que foi realizada a exposição dos retratos e bilhetes de identidade (cf. Anexo 27).

A turma apresentou comportamentos diferentes face ao solicitado e exigido: se alguns demonstraram interesse, entusiasmo e capacidade em cumprir prazos, outros pouco aderiram ao projeto. Considera-se que os objetivos definidos pelo projeto foram alcançados em geral; no entanto, e por se tratar de um projeto que não depende só de uma escola, o mesmo poderia ter corrido melhor, se tivesse havido mais adesão e partilha de informação entre correspondentes.

4.4. Avaliação de aulas, atividades de correção do erro e projeto de correspondência

Com o intuito de conhecer a opinião dos alunos face às nossas aulas, às atividades de pedagogia do erro e ao projeto por nós dinamizado, criámos um questionário a ser respondido pelos alunos (cf. Anexo 28). Concluímos (através dos dados obtidos – cf. Anexos 29a e 29b) que a grande maioria gostou das aulas e das

atividades realizadas em sala de aula, e considera que as metodologias utilizadas foram eficazes. Considera-se, ainda, que a grande maioria da turma aprendeu e melhorou com as atividades de correção dos testes e de auto e heterocorreção de exercícios feitos em aula.

Alguns alunos não gostaram do projeto de correspondência dinamizado, o que traduz o desinteresse e não participação no mesmo. Em geral, a participação no projeto permitiu a identificação de erros produzidos e a evolução através do estudo dos mesmos, aquisição de novo vocabulário e descoberta e compreensão de novas culturas. Apesar dos aspetos negativos apresentados, cremos que o projeto cumpriu grande parte dos seus objetivos. Pensa-se que a falta de adesão e motivação para o projeto se deva ao fato de não terem havido correspondentes suficientes para o número de alunos da turma 7º CR. Para que um projeto como este alcance melhores resultados e suscite maior adesão, pensa-se que é importante que haja um número de correspondentes equivalente, para que todos se sintam mais motivados e para que a conversa se torne mais pessoal e autêntica.

5. Participação e intervenção na escola

5.1. O projeto “Le jour du cinéma francophone”

Com a intenção de dar a conhecer o cinema francófono e de suscitar o interesse dos alunos pelo estudo da língua francesa, dinamizámos um ciclo de cinema francófono, juntamente com o nosso colega, João Miguel Ferreira, no dia 3 de março.

Num primeiro momento, e na fase de elaboração do projeto, foram escolhidos três filmes a serem projetados em quatro sessões, tendo em conta a sua duração, temática abordada e público-alvo. Optou-se pelo filme *La cage dorée*, para ser projetado em duas sessões a dois grandes grupos, visto ser um filme recente e de grande sucesso em França, o qual aborda a temática do multiculturalismo e da imigração, podendo, por isso, ajudar os alunos a perceber como se sentem os seus correspondentes num ambiente em que a cultura e a língua são diferentes das deles. Pensámos em convidar alguns alunos do 6º ano da Escola da Alembrança, do mesmo agrupamento, com o objetivo de criar interesse em estudar a língua francesa. Por ser um grupo mais jovem, escolhemos o filme de animação *Ernest et Celestine* a ser transmitido. Por fim, e a fim de alcançar um público mais maduro e mais velho (maioritariamente do secundário), optámos por projetar o filme *Les Intouchables*, que trata a temática do preconceito e da discriminação. Escolhidos os filmes, tivemos de escolher as turmas a alcançar: 1ª sessão, *La cage dorée* – 7º CR e 8º DR; 2ª sessão, *Ernest et Celestine* – 6º E, 6º F, 6º G; 3ª sessão, *La cage dorée* – 8º AR, 10º A3 e 10º A4; 4ª sessão, *Les Intouchables* – 8º CR, 10º A1 e 11º B1. Assim, foi criado um cartaz, a ser afixado nos corredores da escola, para dar a conhecer o projeto (cf. Anexo 30) aos alunos e a toda a comunidade educativa.

Houve uma grande adesão por parte dos alunos; por isso, e com o objetivo de ter algum *feedback* sobre o projeto e os filmes visionados, realizámos um questionário a ser respondido pelos alunos (cf. Anexo 31a). Para os alunos do 6º ano, e para percebermos se ficaram (ou não) interessados em aprender Francês, criámos um questionário diferente (cf. Anexo 31b). Os resultados (cf. Anexo 31c) foram bastante satisfatórios, pois a maioria dos alunos gostou dos filmes, de ouvir a língua francesa e

do cinema francófono. Assim, considera-se que os grandes objetivos do projeto foram alcançados.

5.2. O projeto “O cinema e o mundo do trabalho”

Estando a estudar a temática do mundo do trabalho com os alunos do 11º ano e sendo esse um tema que os preocupa e no qual devem pensar muito em breve, decidimos dinamizar um projeto de visionamento de um filme, que se enquadrava na temática, seguido de debate em torno do assunto, em parceria com o nosso colega, João Miguel Ferreira, no dia 20 de maio.

O objetivo do projeto era responder a dúvidas dos alunos em torno da temática e que houvesse uma partilha de ideias, opiniões e receios ligados à escolha de uma profissão e ao mundo do trabalho. Para tal, escolhemos o filme *The Devil wears Prada*²⁹ para ser projetado às turmas 11º A1, 11º A3 e 11º B1. Para tal, foram pensadas perguntas que suscitassem a participação e interação entre alunos (exemplo: “The movie illustrates the fact that young professionals beginning their path in the work life may have to accept a job other than their first choice to be able to pay the bills. What are your feelings about this?”).

Houve pouca participação no debate por parte dos alunos e, tendo sido dado aos alunos um questionário (cf. Anexos 32 e 33) de avaliação do projeto, constata-se que, apesar de terem gostado do filme e da atividade, os alunos consideraram que a mesma foi mal organizada pelos professores envolvidos. A verdade é que, por se tratar do terceiro período e por não ter podido haver colaboração das turmas que inicialmente se pretendeu alcançar, a atividade não foi realizada da melhor forma. O fator tempo (de duração do filme, bem como da pontualidade dos alunos) provocou um atraso na projeção do filme, o que, por sua vez, provocou a não visualização do filme na sua íntegra.

²⁹ Escolhemos o filme *The Devil wears Prada*, porque na altura em que o projeto se desenvolveu, as turmas do 11º ano estavam a estudar o capítulo *The World of Work* do programa de Inglês.

Futuramente, pensamos que a dinamização de projetos como este deverá ser feita no primeiro ou segundo períodos e em alturas em que os alunos não tenham testes e/ou outras tarefas para avaliação para que haja uma melhor gestão do tempo.

CONCLUSÃO

Quando se está a aprender a conduzir, é necessário um alto grau de concentração e autoconsciência, uma vez que a imagem de nós próprios está particularmente vulnerável (risco de erro, de parecer incompetente). A partir do momento em que existe um domínio destas capacidades, espera-se que o condutor esteja mais à vontade e mais autoconfiante para não inquietar os passageiros ou os outros automobilistas. Não será, pois, difícil estabelecer paralelos com certos aspetos da aprendizagem das línguas. (Conselho da Europa, 2001: 32)

Ao longo deste trabalho ficou claro que o erro é um elemento inerente ao processo de aprendizagem, pois, em contexto de sala de aula, é normal que se cometam erros; no entanto, tal não significa que todos os erros devem ser aceites ou imediatamente corrigidos pelo professor. Muitos dos erros produzidos pelos alunos são erros de interlíngua, isto é, erros que se dão devido à influência da língua materna, ou de outra língua estrangeira já estudada. Se existem erros que traduzem a evolução do aluno, também existem erros que, se não forem corrigidos, o farão “parar no tempo”, pois fossilizam-se. A correção do erro não deve ser vista como uma punição, mas, sim, como algo positivo; por isso, o professor deve reservar aulas e/ou momentos de aulas para essa correção, de forma a levar os alunos a encarar o erro como algo natural e a participar ativamente na identificação e correção de erros.

Ao longo da nossa PES, e tendo em conta os teóricos estudados em torno da pedagogia do erro, recorreremos a diversas estratégias de correção e de remediação (o jogo, as TIC, a auto e heterocorreção) que, simultaneamente, permitissem um ambiente saudável e de descontração, e que impedissem a fossilização dos erros mais recorrentes. Como já foi referido, a certa altura, notámos que, de acordo com Bartram e Walton, a correção do erro produzido oralmente pode, muitas vezes, interromper a mensagem do aluno e inibi-lo. Assim, procurámos utilizar estratégias que nos possibilitassem corrigir oralmente sem interromper e/ou inibir os alunos: correção no fim da intervenção do aluno, correção dos erros mais comuns e recorrentes através de

jogos e das TIC (focando a atenção no erro e não em quem o produziu), gestos, expressões e sons (Walz: 18-24). À semelhança dos erros orais, a correção de erros escritos constituiu um grande desafio, visto que quem corrige, segundo Bartram e Walton, tem tendência a dar, imediatamente, a resposta correta. Assim, recorrendo a sublinhados e cruces, procurámos identificar os erros para que o aluno pudesse, posteriormente, proceder à correção dos mesmos (podendo melhorar o resultado final dos testes e trabalhos). Neste contexto, a autocorreção, a heterocorreção, o jogo e as TIC foram as grandes estratégias utilizadas quando nos deparámos com erros escritos. No entanto, sabe-se que a maioria dos alunos dá mais valor e importância à nota do trabalho do que aos erros assinalados; por isso, os prémios associados ao jogo tiveram um papel de grande importância na motivação dos alunos para a correção do erro. Tal como Silva (26 e 78) refere, por quererem vencer o jogo e ganhar o prémio, os alunos empenharam-se na atividade (jogo de identificação e correção).

Importa referir que, tal como os professores, nem todos os alunos têm o mesmo perfil; logo, nem todas as atividades e estratégias foram recebidas da mesma maneira por todos os alunos. O recurso às novas tecnologias e ao jogo revelou-se uma mais-valia, pois apesar de haver alguns alunos que não apreciam ser corrigidos, as atividades lúdicas permitiram um ambiente de descontração que, por sua vez, motivou os alunos para a correção do erro. Para além do perfil lúdico do jogo, por não ser visto como um mero exercício de sala de aula, os prémios também se revelaram um fator de motivação, tal como Silva propõe. Ainda assim, o professor deve preparar a ‘atividade jogo’ de modo a que essa apresente características de jogo (o suporte indicado, as regras a cumprir e as variantes socioculturais). Para além disso, segundo Silva (18), o próprio professor deve encarar o exercício como uma atividade lúdica para que os alunos reconheçam o estatuto de jogo e não encarem a atividade como ‘mais um exercício’.

Além de motivador, o jogo é uma atividade que, quando apreciada – de acordo com Silva - facilita a memorização, o que é o proveitoso para a aquisição e consolidação de conteúdos linguísticos e, principalmente, para a pedagogia do erro, pois os alunos, sem se aperceberem, praticaram a língua, adquirindo conteúdos linguísticos e identificados e corrigindo erros.

O trabalho realizado durante a PES, a possibilidade de lecionar mais que uma turma, a partilha de ideias durante as reuniões de concelhos de turma, bem como os conselhos das orientadoras revelaram-se uma grande ajuda na perceção do que é, realmente, a tarefa de lecionar e o que é ser professor.

O distanciamento atual, conduzindo a uma melhor compreensão e a uma maior objetividade, permitiu-nos refletir sobre estratégias utilizadas em sala de aula e abordadas no presente relatório, e contribuiu para o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica e crescimento profissional. A nossa formação enquanto professora completa-se com o passar de cada dia, de cada ano, com estratégias que resultam, com estratégias que falham, e com os vários alunos e docentes com quem trabalhamos.

BIBLIOGRAFIA

- AQUINO GARCIA, Ofelia Elena (2010): “Dysfonctionnements et difficultés d’apprentissage déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones: l’interlangue comme hypothèse de recherche sur l’apprentissage des langues”. Rennes: Tese de Doutorado, apresentada à Université de Haute Bretagne U.F.R Lettres.
- AMARAL, Sandra (2011): “A correção do erro em língua estrangeira numa abordagem pedagógica”. Lisboa: Relatório de Mestrado em Ensino, apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (2001): *L’erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Editeur.
- AYME, Yvana (2006): “Le jeu en classe”. *Cahiers pédagogiques*, nº 48, s./p. Disponível online em <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/No448-Le-jeu-en-classe-2753>>. (Consultado em 4 junho 2014).
- BARBIER Marie-Claude (1989): “Une approche communicative totale: les programmes d’immersion pour anglophones au Canada”. *Les langues modernes*, nº 5, pp. 110-115.
- BARTHOLOMAE, David (1980): “The study of error”. *College composition and communication*, vol. 31, nº 3, pp. 253-269. Disponível online em <<http://jstor.org/stable/356486>>. (Consultado em 23 setembro 2013).
- BARTRAM, M e R. Walton (1994): *Correction: a positive approach to language mistakes*. Hove: Language Teaching Publications.
- BEN AMOR BEN HAMIDA, Thouraya (2009): “Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français”. *Synergies Turquie*, nº 1, pp. 105-117. Disponível

online em <<http://gerflint.fr/Base/Tunisie1/Hamida.pdf>>. (Consultado em 02 junho 2014).

BROUGÈRE, G. (2005), *Jouer/apprendre*. Paris: Economica- Anthropos.

BROUSSEAU, G. (1976) : “Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques”. *La problématique et l'enseignement de la mathématique*, pp. 101-117. Disponível em http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/51/65/69/PDF/Obstacles_76.pdf (Consultado em 2 julho 2014).

CHARNET, Chantal e Rachel Panchkurst (2012): “Le correcteur grammatical: un auxiliaire efficace pour l’enseignant? Quelques éléments de réflexion”. *Alsic*, vol. 1, n° 2, s./p. Disponível online em <<http://alsic.revues.org/1494>>. (Consultado em 2 janeiro 2014).

CUQ, J-P. (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.

DE VANSSAY, Stéphanie e Anthony Loz’ach (2012): “L’erreur pour apprendre”. *Cahiers pédagogiques*, n° 494, s./p. Disponível online em <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-erreur-pour-apprendre>>. (Consultado em 11 dezembro 2013).

DEMAZIÈRE, Françoise e Muriel GROSOBOIS (2014): “Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – quand, comment, pourquoi?”. *Alsic*, s./p. Disponível online em <<http://alsic.revues.org/2691>>. (Consultado em 27 maio 2014).

- DERMITAS, Lokman e H. Gümüş (2009): “De la faute à l’erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE”. *Synergies Turquie*, nº 2, pp. 125-138. Disponível online em <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/lokman.pdf>>. (Consultado em 23 setembro 2013).
- DETEY, Sylvain (2005). “Utiliser l’écrit au service de l’oral”. pp. 1-5. Disponível em <http://lidifra.free.fr/files/Detey_Fdlm_2005.pdf> (Consultado em 3 junho 2014).
- DOMÍNGUEZ, Pedro e Brigitte NERLICH (2002): “False friends: their origin and semantics in some selected languages”. *Journal of Pragmatics*, nº 34, pp. 1833-1849. Disponível em <<http://atarazanas.sci.uma.es/docs/tesisuma/16637732.pdf>> (Consultado em 14 de maio de 2014).
- DUBOIS, Jean (1976): “La composante linguistique dans l’apprentissage: les prédictibilités; application au système des pronoms”. *Langue française*, nº 29, pp. 61-79.
- DUBOIS Jean *et al.* (2001): *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- GALISSON, Robert (1980): *D’hier à aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé international.
- GOODY, J. (1979): *La raison graphique*. Paris: Minuit.
- HAMMERLY, Hector (1973): “The correction of pronunciation errors”. *The modern language journal*, vol. 57, nº 3, pp. 106-110. Disponível online em <<http://www.jstor.org/stable/323926>>. (Consultado em 23 setembro 2013).
- HARMER, Jeremy (2009): *The practice of English language teaching*. Londres: Pearson Logman.

JAFFRÉ, Jean-Pierre (2003): "L'écriture et les nouvelles technologies: ce que les unes nous apprennent de l'autre". *CNDP*, pp. 81-86. Disponível *online* em <<http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document551.php>>. (Consultado em 29 maio 2014).

LAFARGE, Victor (2007): "L'analyse d'erreurs comme outil dans la détermination des aides proposées par un EIAH". *Alsic*, vol. 10, n° 1, s./p. Disponível *online* em <<http://alsic.revues.org/635>>. (Consultado em 2 de janeiro de 2014).

LOEWEN, Shawn (2007): "Error correction in the second language classroom". *Clear news*, vol. 1, n° 7, pp. 1-7. Disponível *online* em <<http://clear.msu.edu/clear/newsletter/fall2007.pdf>>. (Consultado em 23 setembro 2013).

MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2003): *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International.

MARTY, Nicole (2011): "Avec les nouvelles technologies, un rapport nouveau à l'écriture?". *Linx*, s./p. Disponível *online* em <<http://linx.revues.org/210>>. (Consultado em 29 maio 2014).

MUSSET, Marie e Rémi Thibert (2009): "Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école? Une question renouvelée". *Dossier d'actualité de la VST*, n° 48, pp. 1-15. Disponível *online* em <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>>. (Consultado em 4 junho 2014).

PAWLAK, Mirolaw (2014): *Error correction in the foreign language classroom*. Berlim: Springer.

POIRIER, Vicky. (2009): "Résultats d'une recherche sur la correction orale des erreurs entre apprenants universitaires dans une classe de français langue seconde du Québec". *ReLingüística aplicada*, s./p. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3053432&orden=223859>> (Consultado em 15 de maio de 2014).

RAHMATIAN, Rouhollah e K. Abdoltadjedini (2007): "L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères". *Plume*, nº 2, pp. 105-123. Disponível *online* em <http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/110120050206.pdf>. (Consultado em 23 setembro 2013).

RÉZEAU, Joseph (2007), "L'apport du concordancier à l'analyse et à la remédiation des erreurs des apprenants dans les forums de discussion en ligne". *Alsic*, vol. 10, nº 2, s./p. Disponível *online* em <<http://alsic.revues.org/561>>. (Consultado em 3 janeiro 2014).

SELINKER, Larry (1980), *Interlanguage*. Londres: Longman.

SILVA, Haydée (2008): *Le jeu en classe de langue*. Paris: Clé International.

TAGLIANTE, Christine (2001): *La classe de langue*. Paris: Clé International.

TOUCHIE, Hanna (1986): "Second language learning errors: their types, causes and treatments". *JALT journal*, vol. 8, nº 1. pp. 75-80. Disponível *online* em <<http://jalt-publications.org/ji/articles/1571-second-language-learning-errors-their-types-causes-and-treatment>>. (Consultado em 23 setembro 2013).

Vauthier, Evelyne (2006): "Un mode d'apprentissage efficace". *Cahiers pédagogiques*, nº 448, Dossier "Le Jeu en Classe", s./p. Disponível em <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>>. (Consultado em 4 junho 2014).

VOGEL, Klaus (1995): *L'interlangue: la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.

WALZ, Joel C. (1982): *Error correction techniques for the foreign language classroom*. Washington: Center for Applied Linguistics.

WRIGHT, Andrew, David Betteridge e Michael Buckby (2010 [1979]): *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1- O jogo em equipa na revisão da voz passiva

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS – GR 330

Ano Letivo: 2013-2014

10º Ano/Curso Científico-Humanístico

Manual: *MASHUP*

Lesson Plan: *Mass Media and Global Communication* - Disciplina de Inglês – Nível 6

Summary: Social Networks.
The Passive Voice.
Preparing for a Debate.

Subsidiary Aims	Procedures/Activities	Sociocultural contents	Linguistic contents	Time	Material	Evaluation
	<ul style="list-style-type: none"> A specific student writes the number of the lesson, date and checks if anyone is absent The teacher writes the summary on the board 	Social Networks		6' 4'	Board Board	Participation Attitudes Behavior Blog Posts
<ul style="list-style-type: none"> To infer meaning from a headline 	<ul style="list-style-type: none"> The teacher writes the headline of an article (<i>Women were considered most cautious than men on Social Media</i>) on the board and students brainstorm about it. 			10'		

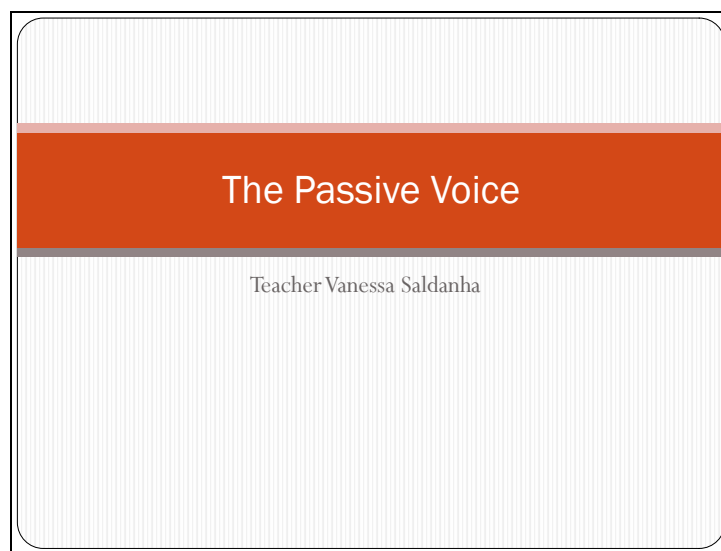
<ul style="list-style-type: none"> To identify the passive voice 	<ul style="list-style-type: none"> The teacher asks the students to analyze to structure of the headline. The teacher asks the students whether it is an active or a passive tense and why. 			2'		
<ul style="list-style-type: none"> To recap rules of the Passive Voice To apply rules of the Passive Voice 	<p><Bridge>: The teacher explains that the Passive Voice is used when the focus is on the action.</p> <ul style="list-style-type: none"> The teacher projects a powerpoint with the rules on forming the Passive Voice. The class is divided into two teams: Red Team and Blue Team. Each team has rewrite active sentences into the passive voice. 		The Passive Voice	2'		
				10'		
				10'		
<ul style="list-style-type: none"> To prepare a debate 	<ul style="list-style-type: none"> The teacher gives a handout to the students. The class is divided into 4 groups. Each group prepares for the debate to be performed next class. 			45'		

AIMS:

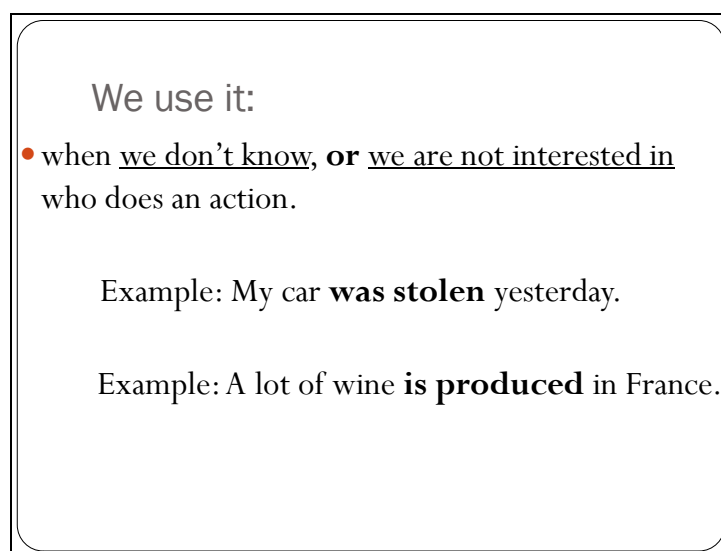
- To understand the role of Social Networks.
- To realize that Social Networks are dangerous and can be harmful.

Anexo 2- Powerpoint: o jogo em equipa na revisão da voz passiva

Slide 1



Slide 2



Slide 3

We use it:

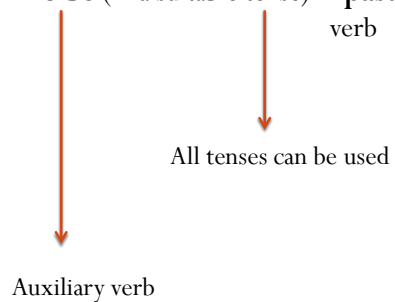
- when the main topic of the sentence is not who did the action but the action itself.

Example: A lot of technological devices **are produce by** Apple every year.

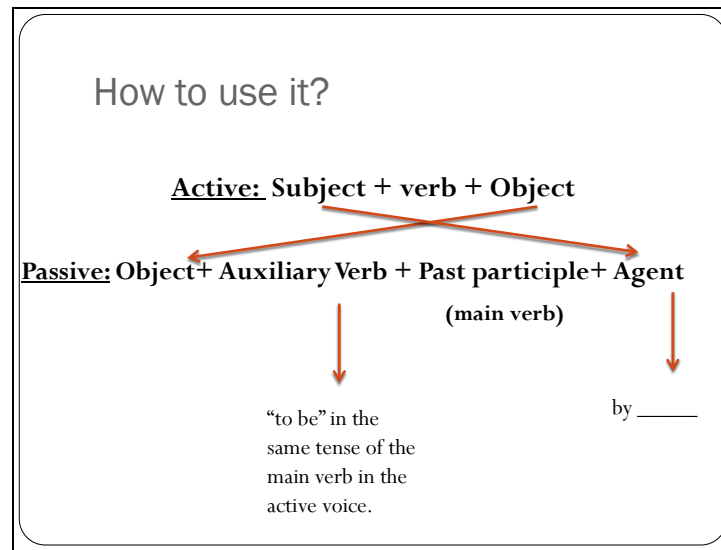
Slide 4

How to use it?

To be (in a suitable tense) + **past participle** of the main verb



Slide 5



Slide 6

Tenses

Active: 'Rita writes a letter'.
Passive: 'A letter is written by Rita'.

Active: 'Rita wrote a letter'.
Passive: 'A letter was written by Rita'.

Active: 'Rita is writing a letter'.
Passive: 'A letter is being written by Rita'.

Slide 7

Let's play!

Blue Team:

Apple Inc developed the new Iphone 5S.

Slide 8

Red Team:

Mark Zuckerberg founded Facebook in February 2004.

Slide 9

Blue Team:

Three Harvard Seniors accused Zuckerberg of using their ideas to build a competing product.

Slide 10

Red Team:

People sometimes consider online community services as a social network device.

Slide 11

Blue Team:

Facebook is replacing a lot of social networks such as Myspace and Hi5.

Slide 12

Red Team:

People over the world have sent 8600 billion text messages so far this year.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMÉU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMÉU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

PASSIVE

I. How to use it:

to be (in a suitable tense) + **past participle**



all tenses can be used

II. When we use it:

- 1) when we don't know, or we are not interested in, who does an action.

Ex: My car **was stolen** yesterday.

A lot of wine **is produced** in France.

- 2) when the main topic of the sentence not who did the action, but the action itself.

Ex: A lot of technological devices **are produced by** Apple every year.

III. Exercises:

1. Rewrite the sentences into the passive voice.

a) People sometimes consider online community services as a social network device.

b) Facebook is replacing a lot of social network devices such as MySpace, Hi5, ...

- c) People over the world have sent 8600 billion text messages so far this year.
- d) People used to read news only in newspapers.
- e) Paparazzi bother famous people.
- f) Zuckerberg has created the best Social Network.

English Test

Date: January 2014

Name: _____ No: _____ Form: 10th Class: _____

Mark: _____ Teacher: _____

GRAMMAR (30 points)

A. Prepositions (15 points)

Scott, a Grade 9 student, transferred (1)_____ a new school halfway (2)_____ the semester. He had trouble making friends until he discovered the school's Facebook network. Most (3)_____ the other students (4)_____ Facebook responded (5)_____ his "friend" requests and he soon began to feel more included, and made friends with some (6)_____ them (7)_____ school as well.

After a while, though, Scott noticed that his friends list was shrinking as people removed him (8)_____ their friends' lists. He was puzzled (9)_____ this (10)_____ first until one (11)_____ his offline friends told him that Colin, a Grade 11 student, had gotten angry (12)_____ Scott because he had seen Scott talking (13)_____ Linda, Colin's ex-girlfriend. Colin had begun to pressure everyone he knew to remove Scott and Linda (14)_____ their friends' lists (15)_____ Facebook.

B. Adjective Degrees (15 points)

1. Scott is _____ (tall) boy in class.
2. Michael _____ (intelligent) as Hannah.
3. Whenever I get _____ (fat) people start criticizing me.
4. An Iphone 4S is _____ (expensive) a Samsung S4.
5. I find ice cream _____ (delicious) than cake.
6. Giraffes are _____ (tall) land animal.
7. The T-rex is _____ (fierce) of all dinosaurs.
8. I am _____ (smart) girl.
9. Prepositions are _____ (easy) than I thought.

10. Brad Pitt is _____ (handsome) man in Hollywood.
11. Angelina Jolie is _____ (lucky) woman in Hollywood.
12. Elephants are _____ (big) than lions.
13. My mother is _____ (good) cook in the world.
14. What is _____ (dangerous) animal in the world?
15. Black widows are _____ (venomous) as coral snakes.

THE END

Your teacher: Vanessa Saldanha

Anexo 5 – Teste de compreensão oral e escrita

English Test

Date: February 2014

Name: _____ **No:** _____ **Form: 10th Class:** _____

Mark: _____ **Teacher:** _____

LISTENING COMPREHENSION

1. Listen to the podcast and accomplish the following tasks!

A. Read through the sentences below and number the sentences from 1 to 5 according to the order you hear them in! (50 points)

	"Wherever the technology is, cyberbullying can occur."
	"Cyberbullying can occur at home. It can occur at school. It can occur anywhere in between."
	"Cyberbullying is defined as bullying through e-mail (...) or through digital images."
	"The consequences can be really severe, such as high levels of anxiety (...) and in some extreme cases; the victims of cyberbullying have attempted or committed suicide."
	"The consequences of cyberbullying vary somewhat depending on a number of different factors."

B. Circle the correct answer! (100 points)

1. Cyberbullying is
 - a. the activity of repeated, aggressive behavior intended to hurt another person, physically or mentally.
 - b. bullying only at school.
 - c. bullying through technology.
2. The research was based on
 - a. over 3700 middle school students' reports.
 - b. over 370 middle school students' reports.
 - c. over 37000 middle school students' reports.

3. The percentage of children who have been cyberbullied (at least once) within the last two months is
 - a. 18%
 - b. 80%
 - c. 8%

4. A consequence of cyberbullying can be
 - a. low levels of depression
 - b. lower levels of self-esteem
 - c. low levels of anxiety.

5. Cyberbullying occurs
 - a. at home but not at school.
 - b. anywhere you have a wireless connection and a technological device.
 - c. when people are on the computer.

C. Fill in the blanks with words from the table! (50 points)

newspaper	gossip	cyberbullies	Internet	threaten
intimidated	peer pressure	cyberbullying	bully	reputation

The _____ can be a scary place these days, especially because of _____. It's difficult to open a _____ these days without seeing a story about this. It's a really nasty and growing problem. _____ are real cowards. They hide behind their computer and scare people, send them hate mail or _____ them. Even worse is when they publish pictures of their victims online.

I have a friend who had a really bad time at the hands of a cyberbully. He or she spread lots of _____ and lies on the Internet. My friend's _____ was badly damaged. The cyberbully _____ and laughed at him for no reason.

Cyberbullies often suffer from _____ and eventually end up by doing things they really don't want to. A really bad thing is how young cyberbullying starts. Many schoolchildren physically _____ others in class and then continue online. Their victim isn't safe anywhere.

READING COMPREHENSION

I. Read the text carefully, in order to accomplish the following tasks!

For now, my parents monitor my computer usage but soon I will be old enough to have my own Facebook and YouTube accounts. Many of my friends already have their own. Although it's cool to read updates and see new things, I know that bullying online is a real problem. From my research, no school or community is immune to the problems of online bullying. Online bullying and bashing other kids is pretty common and more and more students are admitting to being victims, witnesses and even bullies themselves.

Although the victims of cyberbullies may bear no physical scars, the wounds can still run deep. Cyberbullying can range from mean text messages shared among sixth graders to far more mean acts like students who have been caught using social media networks to prompt schoolmates into sexual encounters. While I have never experienced cyberbullying myself, I have read it online and it's one of the cruelest things I've ever seen.

Recently I was on YouTube searching for a song and the first video that popped up was a boy singing it into his computer. I watched it and he seemed fine, but it looked like he had a disability; I could have been wrong, so I read the comments to see if they could answer my questions. The comments were fine - at first - such as, "Don't listen to what people say, just keep going" but then the comments started getting really cruel, like "Ha, you suck and you're ugly, go get some surgery"; and even a death threat! I just stopped reading after that, and to this day, I hope he's all right and that he didn't try to hurt himself. His video was posted a year ago, has over 1 million views, and vicious comments are still posted daily.

Bullying is when someone deliberately tries to hurt another emotionally, physically or mentally. Cyberbullying can be worse. Regular bullying can be stopped because of teachers, parents, or even the start of summer holidays, when you don't have to be around the bully anymore. Cyberbullying usually starts outside, it can continue at home and anywhere in between. It can occur 24/7, because it happens through technology.

A recent poll was conducted by teenagers to other teenagers. The report found that 44% of teenage boys said they had seen a photo of a fellow female classmate naked and 10% said they had shared a naked photo of themselves online.

Cyberbullying is different from face-to-face bullying, because it can be anonymous, since bullies can hide behind account names.

Source (abridged and adapted): <http://www.oneworldeducation.org/cyber-bullying>

- A. Give the text a title and justify your choice! (10 points)**
- B. Find evidence, in the text, for the following statements! (60 points)**
1. No one is safe from cyberbullying.
 2. Cyberbullies have also been bullied.
 3. The consequences of cyberbullying can be severe.
 4. Cyberbullying episodes vary a lot.
 5. Traditional bullying is easier to deal with.
 6. Cyberbullies can use anonymity.
- C. Find antonyms, in the text (1st paragraph), for the next words! (15 points)**
1. To neglect
 2. Susceptible
 3. Unusual
- D. Find synonyms, in the text (2nd, 4th and 5th paragraphs), for the next words! (15 points)**
1. Injuries
 2. Intentionally
 3. **Survey**

THE END

Your teacher: Vanessa Saldanha

English Test

Date: February 2014

Name: _____ No: _____ Form: 10th Class: _____

Mark: _____ Teacher: _____

PRODUCING A TEXT

II. Choose A, B or C and write a text of 120 – 150 words! (50 points)

- A.** “Mass Media can be defined as any mass communication that is released in the hopes of reaching many people at the same time. They play a crucial role in society.”

Comment on the statement, write about every concept and idea discussed in class and give your own point of view on the subject!

- B.** Paparazzi - Do you find their job acceptable? Do you believe paparazzi are proud of what they do? Do celebrities depend on them? Should celebrities complain about paparazzi, a source of media that provides them with free publicity? Or should they embrace it?

Give your opinion on this topic, referring to what you've learnt about journalism ethics. You can tell any story you know of.

- C.** “For decades, physical bullying has been a consistent problem for young people attending school. Yet the rapid growth of the Internet has redefined how students pick on one another”.

Comment on the statement, write about every concept and idea discussed in class and give your own point of view on the subject!

THE END

Your teacher: Vanessa Saldanha

Anexo 7 – Teste de gramática II

English Test

Date: February 2014

Name: _____ **No:** _____ **Form: 10th Class:** _____

Mark: _____ **Teacher:** _____

GRAMMAR (20 points)

C. Rewrite the sentences into the passive voice! (20 points)

g) Recently, the FBI has been solving a lot of cybercrimes.

h) People sometimes misunderstand the job of paparazzi.

i) Paparazzi shouldn't stalk famous people.

j) Someone hacked my Facebook account.

k) Zuckerberg may have created the best Social Network.

THE END

Your teacher: Vanessa Saldanha

Anexo 8 – Exemplo de progresso ao corrigir o erro

English Test

Date: January 2014

Name: Catarina Nunes No: 5 Form: 10th Class: A1

Mark: 20/30 Teacher: [signature]

GRAMMAR (30 points)

A. Prepositions (15 points) 9/15

Scott, a Grade 9 student, transferred (1) to a new school halfway (2) on the semester. He had trouble making friends until he discovered the school's Facebook network. Most (3) of the other students (4) on Facebook responded (5) at his "friend" requests and he soon began to feel more included, and made friends with some (6) of them (7) at school as well.

After a while, though, Scott noticed that his friends' list was shrinking as people removed him (8) from their friends' lists. He was puzzled (9) by this (10) at first until one (11) of his offline friends told him that Colin, a Grade 11 student, had gotten angry (12) at Scott because he had seen Scott talking (13) to Linda, Colin's ex-girlfriend. Colin had begun to pressure everyone he knew to remove Scott and Linda (14) from their friends' lists (15) on Facebook.

B. Adjective Degrees (15 points) 11/15

1. Scott is the tallest (tall) boy in class. ✓
2. Michael is more intelligent (intelligent) as Hannah. ✗ as intelligent as ✓
3. Whenever I get fatter (fat) people start criticizing me. ✓
4. An Iphone 4S is more expensive (expensive) a Samsung S4. ✓
5. I find ice cream more delicious (delicious) than cake. ✓
6. Giraffes are the tallest (tall) land animals. Repetes o adjetivo e o grau. ✓
7. The T-rex is the most fierce (fierce) of all dinosaurs. ✗ the fiercest ✓
8. I am the smartest (smart) girl. ✓
9. Prepositions are easier (easy) than I thought. ✓
10. Brad Pitt is the most handsome (handsome) man in Hollywood. ✓
11. Angelina Jolie is the luckiest (lucky) woman in Hollywood. ✓

12. Elephants are bigger (big) than lions. bigger L
13. My mother is the best (good) cook in the world. L
14. What is the most dangerous (dangerous) animal in the world? L
15. Black widows are as venomous (venomous) as coral snakes. ~~more venomous~~ L

THE END

Your teacher: Vanessa Saldanha

<ul style="list-style-type: none"> To acknowledge strategies not to make mistakes 	<p>related to the statements there were in the test. The teacher explains that “(...)” means that the content they didn’t write wasn’t important.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The students find synonyms and antonyms for some words in the text. The teacher explains that with she asks for a synonym of a verb (to neglect) they must look for a verb as well. Students have to respect the word category. ➤ The teacher projects the first grammar test (prepositions and adjective degrees) filled with wrong answers. The students will have to identify errors and correct them. ➤ The teacher projects a blank version of the second grammar test (the passive voice) and asks some students to do the exercises and others to correct them if there are any mistakes. 				<p>Computer Flash drive</p> <p>Board Test Computer Flash drive</p> <p>Board Test Computer Flash drive</p>	
<ul style="list-style-type: none"> To identify errors 						

AIMS:

- To identify, correct and learn from written mistakes.

(A correção acabou por suscitar mais tempo, o que levou à extensão do plano a duas aulas de 90 minutos)

Anexo 10 – Identificando erros produzidos oralmente

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS – GR 330

Ano Letivo: 2013-2014

10º Ano/Curso Científico-Humanístico

Manual: *MASHUP*

Lesson Plan: *Mass Media and Global Communication* - Disciplina de Inglês – Nível 6

Summary: Group work presentations.

Subsidiary Aims	Procedures/Activities	Sociocultural contents	Linguistic contents	Time	Material	Evaluation
	<ul style="list-style-type: none"> A specific student writes the number of the lesson and the date and checks if anyone is absent The teacher writes the summary on the board 			6'	Board	Participation Attitudes Speaking Behavior Interest
				4'	Board	Autonomy Responsibility Partnership
<ul style="list-style-type: none"> To expand knowledge and raise awareness about cyberbullying, identity theft on the Internet, the dangers of social networks, cybercrimes and the role of paparazzi To articulate information 	<ul style="list-style-type: none"> According to what has been settled in the beginning of the second term, in group, students present their video or poster, raising awareness and focusing either on cyberbullying, identity theft on the Internet, the dangers of social networks, cybercrimes or the role of Paparazzi. Besides having to focus on their presentation, each group will have to write a report and critique based on what they have seen, heard and learned from another group's presentation which was assigned to them by the teacher. 	cyberbullying, identity theft on the Internet, the dangers of social networks, cybercrimes or the role of Paparazzi		80'	Evaluation Grid	

<p>collected through research</p> <ul style="list-style-type: none"> • To identify oral mistakes, evaluate and assess oral performances 	<ul style="list-style-type: none"> • After each presentation, the teacher tries to get an assessment from the students regarding what they did and learnt with their research. The teacher will also evaluate the students' performance in what concerns language, organization, participation and interest. The teacher will take account of the appreciation the students give each group. • The teacher will be taking notes of some common oral mistakes made by the students and will not interrupt the students and correct them during the presentations. • In the end of the lesson, the students will share with the whole class the grades they gave each member of each group. 					
--	--	--	--	--	--	--

AIMS:

- To expand and consolidate knowledge and raise awareness about cyberbullying, identity theft on the Internet, the dangers of social networks, cybercrimes and the role of paparazzi.
- To evaluate oral presentations taking into account each other's performance in what concerns language, organization, participation and interest.
- To identify and learn from oral common mistakes.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMÉU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMÉU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

GROUP WORK

You will have to create either a **video commercial**, or a **poster**, which will have the aim of raising awareness either of **Cyberbullying, Identity Theft on the Internet, the dangers of Social Networks, Cybercrimes, the role of Paparazzi** or another topic accepted by the teacher.

Groups of two or three will be created and chosen by the teacher. You will have to present and explain your video commercial or poster. Every member of the group has to participate in the presentation.

You will have to write a report and critique based on what you have seen, heard and learned from the group presentation assigned to you.

You will have to assess the content, language, organization, participation and interest of each member of the group. You will also have to report and explain their commercial or poster (what you have learned from it). Finally, you can give some suggestions. Use the table created for the purpose!

Group Members	Content	Language	Organization	Participation	Interest
Member 1					
Member 2					
Member 3					
Report and explanation					
Suggestions					

Anexo 12 – O jogo na revisão de conteúdos gramaticais

Slide 1

Choose the correct adjective

1. Last night we listened to an interesting/interested report.
2. Working late is very tiring/tired.
3. I'm very interesting/interested in learning new things.
4. Japanese is a very interesting/interested language.
5. I am boring/bored. I am having a boring/bored weekend.

Slide 2

Rewrite the sentences into the passive voice.

1. People sometimes consider online community services as a social network device.

2. People over the world have sent 8600 billion text messages so far this year.

Rewrite the sentences into the passive voice.

1. Paparazzi bother famous people.

2. Zuckerberg has created the best Social Network.

Leading forms

Be _____ _____

Begin _____ _____

Break _____ _____

Buy _____ _____

Leading forms		
Choose	_____	_____
Come	_____	_____
Do	_____	_____
Drink	_____	_____

Leading forms		
Eat	_____	_____
Feel	_____	_____
Find	_____	_____
Forget	_____	_____

Leading forms		
Forgive	_____	_____
Get	_____	_____
Hear	_____	_____
Keep	_____	_____

Leading forms		
Know	_____	_____
Leave	_____	_____
Lose	_____	_____
Read	_____	_____

Leading forms		
Say	_____	_____
Speak	_____	_____
Spend	_____	_____
Teach	_____	_____

Leading forms		
Tell	_____	_____
Think	_____	_____
Understand	_____	_____
Write	_____	_____



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Spot the Mistakes

1. Read the text below and underline and correct the mistakes.

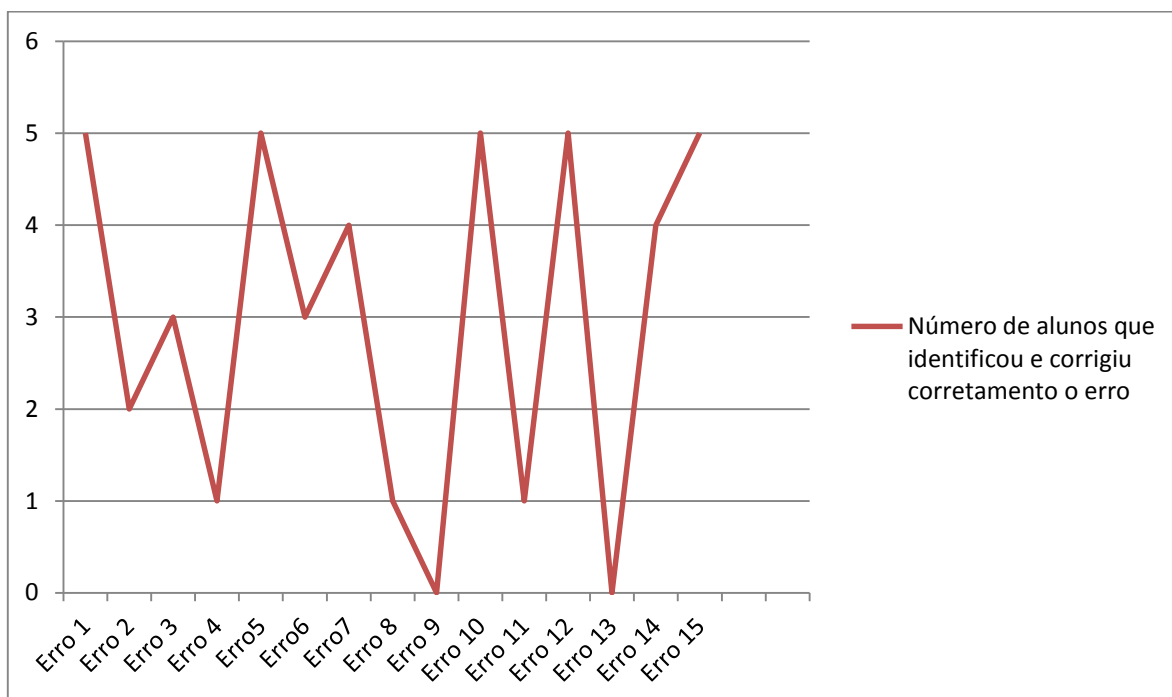
Yesterday I see a dear friend of mine. I hadn't speak and see him for a long time and it was very excited to see him. I was very pleased to see him. He has gained weight since I last see him. He is now fattest than before.

My friend is a very interested person, because he has traveled a lot and meet a lot of interesting people from different cultures.

He have been at China. He telled me that exists many different languages spoken in China, including Mandarin, Yue, Wu, Minbei, Minnan, Xiang, Gan and Hakka. He also telled me that Chinese people are very friendly and amused people.

I look forward to travel at China, because China it's the most big country in the world.

Anexo 13b - Observação de aprendizagem através da correção do erro em aula



Anexo 14a – O leilão gramatical na correção de erros produzidos oralmente

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS – GR 330

Ano Letivo: 2013-2014

11º Ano/Curso Científico-Humanístico

Manual: *Log in 11*

Lesson Plan: *Taking a gap year*- Disciplina de Inglês – Nível 6

Summary: My dream job.
Grammar Auction.

Subsidiary Aims	Procedures/Activities	Sociocultural contents	Linguistic contents	Time	Material	Evaluation
	<ul style="list-style-type: none"> A specific student writes the number of the lesson and the date and checks if anyone is absent The teacher writes the summary on the board 			2'	Board	Participation Attitudes Speaking Behavior Interest
				1'	Board	Autonomy Responsibility Partnership
<ul style="list-style-type: none"> To define and describe dream jobs 	<p>How many of you already know what you want to do for life? Account for your answer.</p> <ul style="list-style-type: none"> The teacher gives the students Worksheet 1 and students do exercise 1. Students share their partner's dream 			2'		
				15'	Worksheet 1	

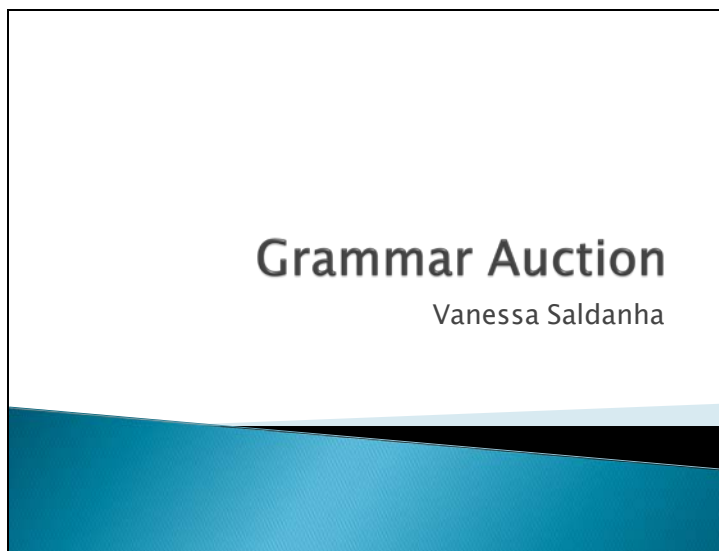
	as much as you want. There can only be three bids raised for each sentence. The winning team will get a prize. Don't forget you only have 15 pieces of candy, so use them well. I want every member of the teams to participate.					
--	--	--	--	--	--	--

AIMS:

- To acknowledge what an ideal career is.
- To identify, correct and learn from written and oral mistakes.

Anexo 14b – O leilão gramatical na correção de erros produzidos oralmente

Slide 1



Slide 2

1. Calina has taken a gap year programme. She has done an overnight camel safari and she is currently in a mountain. X

✓ Calina has taken a gap year program. She has done an overnight camel safari and she is currently on a mountain.

2. By taking a gap year we don't only get to travel, to meet new people and new cultures, but the whole adventure may help us choose our future job, our future career. ✓

3. I like to travel a lot. I am currently in holidays and I am flying to Pushkar tomorrow. ✗

✓ I like to travel a lot. I am currently on holidays and I am flying to Pushkar tomorrow.

4. I can't wait to start working.
However, I don't have sure about
what I want to do in the future. X

✓ I can't wait to start working.
However, I **am not** sure about what I
want to do in the future.

5. Yesterday on the news, I saw a
woman helping children in Africa.
This woman it's probably a
volunteer. X

✓ Yesterday on the news, I saw a
woman helping children in Africa.
This woman **is** probably a volunteer.

6. Taking a gap year is something very cultural and Portuguese people aren't used to taking a break.



7. Whenever I heard stories about gappies I always thought they were wasting their time. I didn't thought they were experiencing new things and finding their own paths. X

✓ Whenever I heard stories about gappies I always thought they were wasting their time. I didn't **think** they were experiencing new things and finding their own paths.

8. I have two works – I'm a taxi driver, but I also work as a part-time fireman. X

✓ I have two **jobs** – I'm a taxi driver, but I also work as a part-time fireman.

9. You have done a good work in Africa. It takes a lot of work and time to go abroad and help people. X

✓ You have done a good **job** in Africa. It takes a lot of work and time to go abroad and help people.

10. I am taking a business studies course this summer so that I can get into University and get my course in International Relations. X

✓ I am taking a business studies course this summer so that I can get into University and get my degree in International Relations.

11. My friend Maria went to China last year. She told me that exists many different languages spoken in China, including Mandarin, Yue, Wu, Minbei, Minnan, Xiang, Gan and Hakka. X

✓ My friend Maria went to China last year. She told me that **there are** many different languages spoken in China, including Mandarin, Yue, Wu, Minbei, Minnan, Xiang, Gan and Hakka.

Anexo 15 – O blog e o código de cores na correção de trabalhos

Blogger: 10th A1 - Todas x 10th A1

← → ↺ 🏠 10tha1.blogspot.pt 🔍 ☆ ☰

10th A1

JAN
18

Daniel Luz & Daniel Nunes ✎

Collapse of the Internet

Internet has been disconnected by over the world

All servers connected to the Internet were shut down this Friday January 16th around the world due to a super-virus developed by hackers.

This virus entered into all internet systems and datacenters around the world having physical, financial and social effects.


Nobody knows for sure the purpose of these hackers, but it is believed that this was not caused for good purposes.

The crash of Internet made the world remain Offline, making people feel insecure on this global network called Internet that almost everyone currently uses. Increasingly, hackers unlock security systems easier and in a shorter time, the damages are still being calculated globally.

The question remains in the "air", what is/are the reason(s) for these attacks?

Good+

Postado há 18th January por Daniel Luz
Modelo Dynamic Views. Tecnologia do Blogger.



Anexo 16a – O bingo na consolidação de vocabulário

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

**7^e année / Français niveau 1 / Cours 24 et 25
(1^{ère} et 2^{ème} assistances)**

Année scolaire: 2012-2013

La tutrice: Aurora Frederique

Unité: L'école

La stagiaire: Vanessa Saldanha

Plan de cours: Les couleurs, les formes et les tailles – L.E. II Nível 1



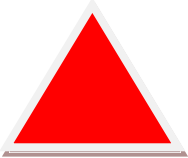

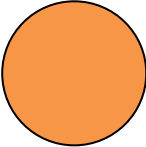
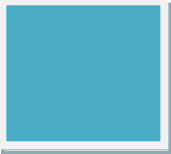



Sommaire: Les couleurs, les formes et les tailles.
Bingo.


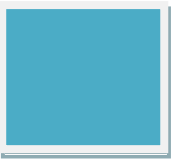
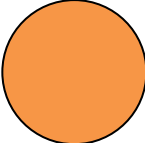
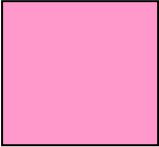





Objectifs Spécifiques	Procédures/Activités	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Contenus Socio-culturels	Temps	MATÉRIEL ET RESSOURCES	Évaluation
<p><u>C.O.</u> Identifier les couleurs</p> <p><u>I.O.</u> Dire les noms des</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves écoutent une première fois la chanson <i>La chanson des couleurs</i> sur http://www.youtube.com/watch?v=zduapTwsSwA La prof pose les questions suivantes et écrit les réponses au tableau : <ul style="list-style-type: none"> Quais são as cores que se lembram da canção? Qual é a cor correspondente em Português? 	Les couleurs : blanc, rouge, noir, vert, bleu, jaune,...	-----	2'	<p>Ordinateur et Internet</p> <p>Tableau</p>	<p>Participation</p> <p>Intérêt</p> <p>Réalisation des activités proposées</p> <p>Observation directe</p> <p>Comportement</p>

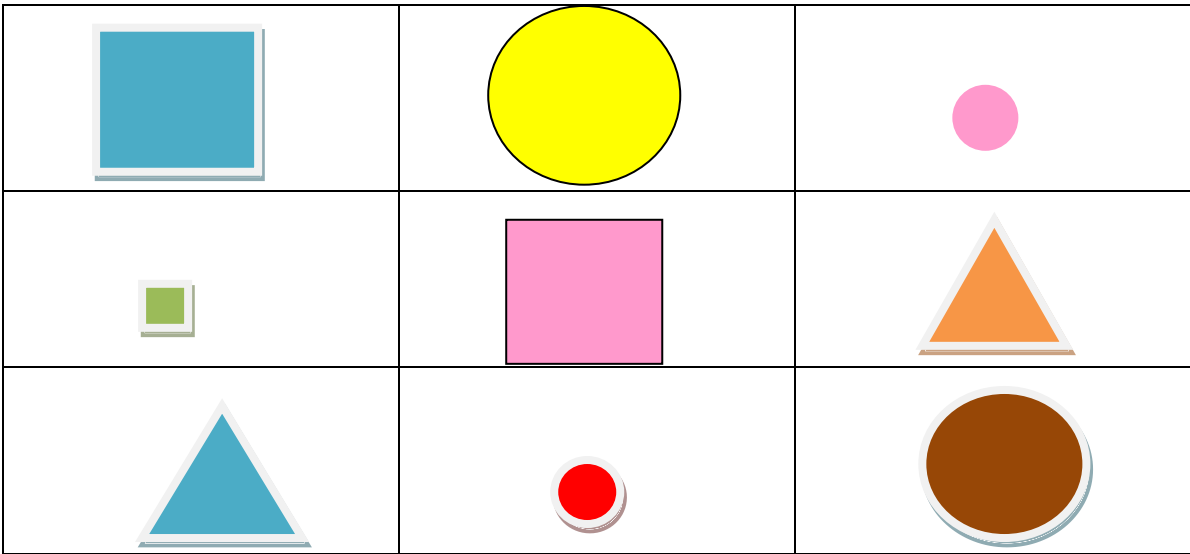
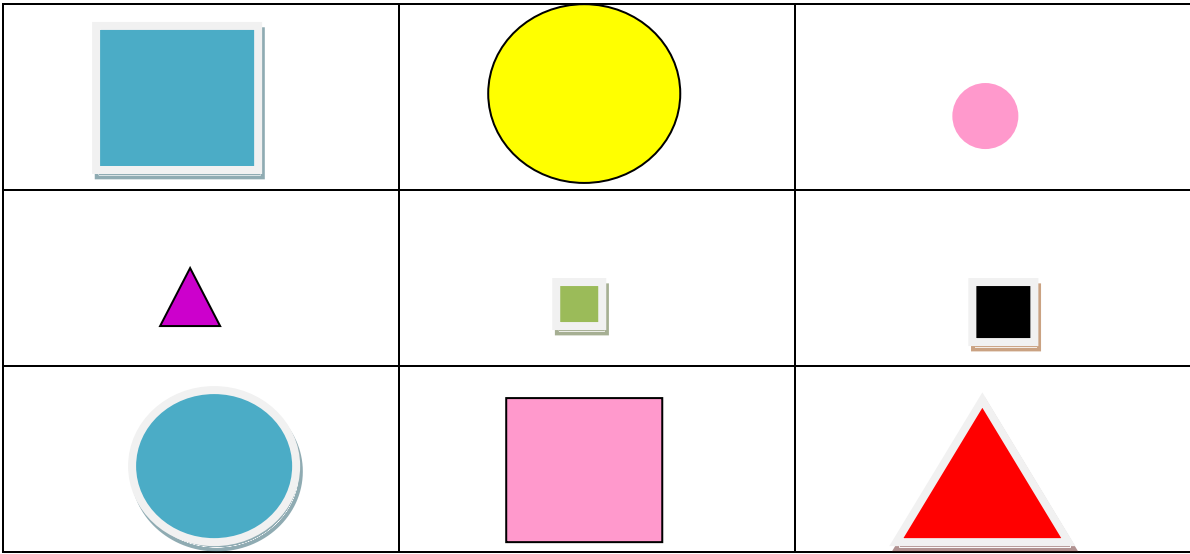
couleurs Traduire le nom des couleurs	<ul style="list-style-type: none"> - Recordam-se de alguma cor que não tenha sido mencionada na canção? (Se sim, a professora diz como se diz e como se escrevem). 			4'		
Dire/Répéter/ chanter le nom des couleurs	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves réécoutent et chantent la chanson <i>La chanson des couleurs</i> sur http://www.youtube.com/watch?v=zduapTwsSwA 			2'	Ordinateur et Internet	
<u>C.E.</u> Appliquer connaissances sur les couleurs	<ul style="list-style-type: none"> • La prof montre et colle quelques images d'animaux sur le tableau et demande des élèves volontaires pour faire correspondre les couleurs : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves font correspondre les images d'animaux aux couleurs - La classe répète les phrases. Ex : La fourmi est noire - La prof explique que certaines couleurs s'accordent en ce qui concerne le genre des mots. Ex: La fourmi est noire. L'ours est noir. 	Les animaux (petite intro)		25'	Cartes et tableau	
		Le féminin et le masculin (petite intro).		2'		
	<ul style="list-style-type: none"> • La prof colle d'autres cartes sur le tableau avec les mots : GRAND, PETIT, ÉNORME, MINUSCULE, CARRÉ, TRIANGULAIRE, ROND : <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la traduction de ces mots en portugais? 			2'	Cartes et tableau	
	<ul style="list-style-type: none"> • La prof demande aux élèves 	Les tailles: petit, grand, énorme,				


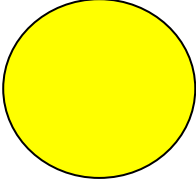


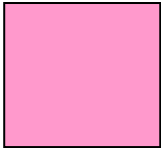




<p><u>C.E.</u> Identifier les formes et les tailles</p> <p>Appliquer les règles de l'accord de genre</p> <p><u>C.E.</u> Appliquer vocabulaire sur les formes/ Associer les formes</p> <p><u>C.O.</u> Associer les formes, les couleurs et les tailles aux images</p>	<p>volontaires pour faire correspondre les mots GRAND, PETIT, ÉNORME ET MINUSCULE à quelques animaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • La prof demande aux élèves de faire l'accord de ces adjectifs. • Les élèves font tous ensemble l'exercice 3 de la page 19. • La prof divise la classe en huit groupes et donnent une fiche à chaque groupe. On va jouer au BINGO : -La prof dit des phrases du genre : C'est carré, jaune et petit. C'est triangulaire, violet et petit. 	<p>minuscule. Les formes: triangulaire, carré, rond.</p>		<p>2'</p> <p>15'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>20'</p>	<p>Cartes et tableau</p> <p>Manuel</p> <p>CARTES BINGO</p>	
--	---	--	--	---	--	--

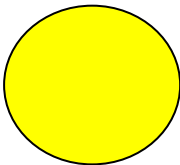







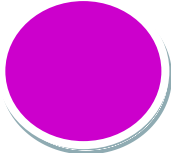
Anexo 16b – O Bingo na consolidação de vocabulário (cartões bingo)

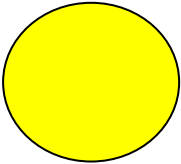
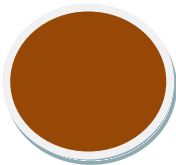





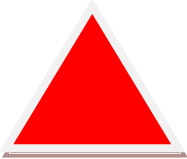
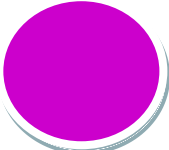
		
		
		







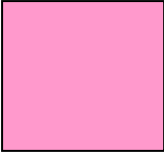

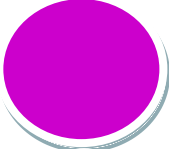
		
		
		



Anexo 17a – A árvore genealógica na identificação e correção de erros

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 46 et 47
(4^{ème} et 5^{ème} assistances).

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Unité: La famille

La stagiaire: Vanessa Saldanha

Plan de cours: *La famille* – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La Famille : exercices lexicaux.
Les verbes du premier groupe.

Objectifs Spécifiques	Procédures/Activités	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Contenus Socio-culturels	Temps	MATÉRIEL ET RESSOURCES	Évaluation
<u>C.E.</u> Appliquer connaissances sur les membres de la famille	<ul style="list-style-type: none"> Un élève écrit la date et le nombre du cours au tableau et vérifie si quelqu'un est absent. 	Les membres de la famille: parents(mère, père), fille, fils, grand-parents(grand-mère, grand-père), frère, sœur, petits-enfants (petit-fils, petite-fille), tante, oncle, cousine, cousin, le neveu, la nièce, le parrain, la		5'	Tableau	Participation
	<ul style="list-style-type: none"> La prof écrit le sommaire au tableau. 			2'	Tableau	Intérêt
	<ul style="list-style-type: none"> La prof projette un slide glogster en mode d'édition et demande à des élèves volontaires d'identifier les liens de parenté: 			15'	Tableau	Réalisation des activités proposées
	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves identifient des erreurs et corrigent les liens de parenté toujours en partageant ses doutes 					Observation directe
						Comportement

<p><u>C.E.</u> Identifier formes de traitement de la famille proche</p> <p><u>P.E. + C.E.</u> Appliquer vocabulaire relatif aux liens de parenté</p> <p><u>C.O.</u> Reconnaître l'existence des verbes du premier groupe</p> <p><u>C.O. I.O.</u></p>	<p>avec la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves prennent notes dans leur cahier. - La prof explique que les français ont une façon spéciale de parler des liens de parenté. Ex: C'est ma mami, c'est mon papi, mon tonton, ma tata, etc... <ul style="list-style-type: none"> • La prof demande aux élèves comment est-ce qu'ils pensent qu'on dit «sogra, sogro, cunhado, cunhada, madrasta, padrasto» en Français. • La prof explique que tous ceux qui deviennent famille par mariage deviennent «beau» et «belle» et prends notes au tableau. • Les élèves font les exercices 1, 2, 3 et 4 de la page 59. • Correction des exercices • Les élèves regardent la vidéo <i>Verbes du 1^{er} Groupe</i> sur http://www.youtube.com/watch?v=3fZ04b9x_6I • La prof pose quelques questions aux 	<p>marraine, le mari, la femme, belle-mère, beau-père, belle-sœur, beau-frère.</p> <p>La conjugaison des verbes du Premier</p>		<p>2'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>2'</p>	<p>Manuel</p> <p>Tableau</p> <p>Ordinateur Clef USB</p>	Devoirs
--	---	--	--	--	---	---------

<p>Identifier sujet abordé dans une vidéo. <u>C.O.</u> Reconnaître l'existence de trois groupes de verbes.</p> <p>Reconnaître que les verbes du premier groupe terminent par – ER.</p> <p><u>C.O.</u> Identifier la conjugaison des verbes du premier groupe</p>	<p>élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous compris ? - De quoi on parle sur la vidéo? - Qu'est-ce que le prof demande aux élèves ? <ul style="list-style-type: none"> • La prof explique aux élèves qu'il existe trois groupes de verbes en Français. On peut imaginer un meuble avec trois tiroirs, le premier avec les verbes du premier groupe ER (c'est très simple), le deuxième avec les verbes du deuxième groupe IR (moins simple) et le dernier avec les verbes du troisième groupe (Mais difíceis de conjuguer. Temos de fazer um grande esforço para chegar à última gaveta). • Les élèves regardent et écoutent la <i>Comptine Grammaticale</i> sur http://www.youtube.com/watch?v=al8KdD4IDS4. • La prof explique que les verbes du premier groupe se conjuguent tous de la même manière. A l'exception du verbe aller. La prof écrit au tableau la manière dont on conjugue les verbes du premier groupe (à partir de l'infinitif du verbe). 	<p>Groupe au présent de l'indicatif - retirer la marque de l'infinitif _ER et ajouter:</p> <p>-e -es -e -ons -ez -ent</p>		<p>2'</p> <p>5'</p> <p>2'</p> <p>10'</p>	<p>Tableau</p> <p>Ordinateur Clef USB</p>	
--	---	---	--	--	---	--

<p><u>P.E.</u> Appliquer ses connaissances sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe.</p> <p><u>C.E.</u> Identifier les verbes qui appartiennent au premier groupe Reconnaître les règles de conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif</p> <p><u>C.E. + P.E.</u> Appliquer ses connaissances sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La prof écrit d'autres verbes du premier groupe à l'infinitif et demande à des volontaires de conjuguer les verbes au tableau: manger, chanter, aimer, danser, habiter, marcher, ... Correction. Les élèves commencent à faire les exercices 2 et 3 de la page 65. 			<p>10'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>	<p>Tableau</p> <p>Tableau</p> <p>Manuel</p>	
<p><u>C.E. + P.E.</u> Appliquer ses connaissances sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe</p>	<p>Devoir: Terminer les exercices 2, 3 et 5 de la page 65. Faire son arbre généalogique.</p>					

Anexo 17b – A árvore genealógica interativa na identificação e correção de erros

Glogster EDU

vanessacss.edu.glogster.com/edit/la-famille/

La famille

TEXT GRAPHICS IMAGE WALL PAGE AUDIO VIDEO DATA

C'est
Ce sont

la mère + le frère
les parents

la soeur le cousin
les grands-parents

le grand-père la grand-mère

la cousine la tante le père l'oncle

C'est Marie!

PT 11:53 15-07-2014

The screenshot shows a Glogster EDU presentation titled "La famille". The presentation is set against a red background. At the top, there is a title "La famille" in a grey box. Below the title, there is a family tree diagram. The diagram shows three generations: grandparents (les grands-parents) at the top, parents (les parents) in the middle, and children (la mère, le frère, la soeur, le cousin, le grand-père, la grand-mère, la cousine, la tante, le père, l'oncle) at the bottom. A green speech bubble with the text "C'est Marie!" points to a girl in the bottom row. On the left side, there is a video player with a play button and a red speech bubble with the text "C'est Ce sont". The Glogster EDU interface is visible at the top, showing the URL "vanessacss.edu.glogster.com/edit/la-famille/" and various icons for editing and saving. The Windows taskbar is visible at the bottom, showing the time "11:53" and date "15-07-2014".

La-Famille3 | Glogster EDU

vanessacss.edu.glogster.com/edit/la-famille3/

PREVIEW SAVE

TEXT GRAPHICS IMAGE WALL PAGE AUDIO VIDEO DATA

La Famille!

C'est
Ce sont

C'est Myriam.

La nièce La beau-frère

Le beau-père

La nièce Le neveu

Les enfants

La belle-soeur Le mari

La belle-mère La fille La fille

```
graph TD; Grandparents[Grandparents] --- Niece1[La nièce]; Grandparents --- BeauFrere[La beau-frère]; Niece1 --- BeauPere[Le beau-père]; BeauFrere --- Niece2[La nièce]; BeauFrere --- Neveu[Le neveu]; BeauPere --- Mari[Le mari]; Niece2 --- Enfants[Les enfants]; Mari --- BelleSoeur[La belle-soeur]; Enfants --- BelleMere[La belle-mère]; Enfants --- Fille1[La fille]; Enfants --- Fille2[La fille];
```

Anexo 18a – A frase interrogativa

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 66 et 67
(9^{ème} et 10^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Unité: La journée

La stagiaire: Vanessa Saldanha

Plan de cours: *La journée* – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La phrase interrogative.
Les pronoms interrogatifs.

Objectifs Spécifiques	Procédures/Activités	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Contenus Socio-culturels	Temps	MATÉRIEL ET RESSOURCES	Évaluation
<u>C.O.+C.E.</u> Identifier des questions <u>C.O.+I.O.</u> Identifier règles de la phrase interrogative	<ul style="list-style-type: none"> Un élève écrit la date et le numéro du cours au tableau et vérifie si quelqu'un est absent. La prof écrit le sommaire au tableau. 	La forme interrogative		5'	Tableau	Participation
	<ul style="list-style-type: none"> La prof projette une vidéo, faite par elle-même, disponible sur http://www.youtube.com/watch?v=jmn6RS5PWMQ La prof pose quelques questions aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> - De quoi parle la vidéo ? 			3'	Tableau	Intérêt Réalisation des activités proposées
				1'	Ordinateur Clef USB	Observation directe Comportement

<p><u>C.E.+C.O.</u> Reconnaître qu'il existe trois formes différentes pour poser une question</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que fait le panda ? 			3'		Devoirs
	<ul style="list-style-type: none"> • La prof projette la vidéo à nouveau et fait des arrêts sur chaque «slide» et pose les questions suivantes aux élèves: <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la structure de la question «Vous aimez Brad Pitt» ? - Quelle est la structure de la question «Aimez-vous Lady Gaga» ? - Quelle est la structure de la question «Est-ce que vous aimez les pandas»? <p>La prof explique qu'il existe trois formes de poser une question. La forme «sujet+verbe» plus utilisée à l'oral; la forme « sujet inversé» et la forme «est-ce que».</p>			10'	Ordinateur Clef USB	
	<ul style="list-style-type: none"> • La prof projette un ppt sur la forme interrogative: <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves réécrivent des phrases interrogatives fermées avec l'ordre correcte. - Chaque élève corrige les phrases de son partenaire. - Correction (sur la fiche projetée au tableau). - Les élèves font correspondre les phrases à chaque structure: 			3'	Tableau	
				10'	PPT Tableau Ordinateur Clef USB	
<p><u>C.E. + P.E. + I.O.</u> Appliquer ses connaissances sur la formation de la phrase interrogative</p>				5'		

<p><u>C.E.+ P.E.</u> Reconnaître l'usage des différents pronoms et adjectifs interrogatifs</p>	<p>Sujet+verbe+? <u>ou</u> verbe+sujet+? <u>ou</u> Est-ce-que+sujet+verbe+?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves répondent aux phrases interrogatives. - Correction (sur le tableau). 	<p>Les pronoms et adjectifs interrogatifs</p>		5'	<p>Jeu Cartes</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • La prof donne un carton avec une phrase interrogative différente à chaque élève : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves doivent trouver parmi eux les trois différentes manières de poser la même question. 			2'		
	<ul style="list-style-type: none"> • La prof continue a projeter le ppt. sur la forme interrogative (dans le but de voir si tous les élèves ont trouvé les trois manières de poser une question fermée) et les mots interrogatifs: <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves complètent les deux premiers slides (la prof explique que pour la troisième personne du singulier la structure «sujet inversé» est parfois différente. Quand la conjugaison du verbe termine par une voyelle, pour que le son soit harmonieux on ajoute un 't'entre le verbe et le sujet. Exemple: A-t-il des animaux? - Explication de l'usage des pronoms et adjectifs interrogatifs. 			10'		
				5'		
				3'		
				15'	<p>Ppt. Tableau Ordinateur Clef USB</p>	

Anexo 18b – A frase interrogativa

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 66 et 67
(9^{ème} et 10^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Unité: La journée

La stagiaire: Vanessa Saldanha

Plan de cours: *La journée* – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La phrase interrogative.
Les pronoms interrogatifs.

Objectifs Spécifiques	Procédures/Activités	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Contenus Socio-culturels	Temps	MATÉRIEL ET RESSOURCES	Évaluation
<u>C.E.+ P.E.</u> Reconnaître l'usage des différents pronoms et adjectifs interrogatifs	<ul style="list-style-type: none"> Un élève écrit la date et le numéro du cours au tableau et vérifie si quelqu'un est absent. 	Les pronoms et adjectifs interrogatifs		5'	Tableau	Participation
	<ul style="list-style-type: none"> La prof écrit le sommaire au tableau. 			2'	Tableau	Intérêt
	<ul style="list-style-type: none"> La prof continue à projeter le ppt : - Explication de l'usage des pronoms et adjectifs interrogatifs. 			30'	Ppt. Tableau Ordinateur Clef USB	Réalisation des activités proposées
	<ul style="list-style-type: none"> La prof distribue une fiche informative aux élèves avec toute l'information vue avec le ppt. 					Observation directe Comportement

<u>C.E. + P.E. + I.O.</u> Appliquer ses connaissances sur la formation de la phrase interrogative et de l'usage de mots interrogatifs	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves font l'exercice 4 de la page 132 + Correction (volontaires vont au tableau). 			8'	Fiche 19 Manuel Tableau	Devoirs
<u>C.E.+P.E.</u> Appliquer ses connaissances sur la formation de la phrase interrogative et de l'usage de mots interrogatifs.	Devoir : p. 133 ex.5 et p.135 ex. 7					

Anexo 19 – A heterocorreção na consolidação das regras de construção da frase interrogativa

exercice

a) - Sa aimes danse - tu?
danse - tu la aimes? x
Aimes - tu la danse?

b) - Regarde la télé - est tu que?
la télé - ça Regarde est tu que? x
Est - ce que tu regardes la télé?

c) - Chats es des tu?
des es chats tu? x
Tu as des chats?

d) - Vous e-les ves - de êtes école l' Rumeu
Correia?
Aimes - tu élèves l'école Rumeu
Correia?
Êtes - vous élèves de l'école Rumeu Correia?

e) - Que tu la est écoutes - de ce radio?
Est - ce que tu écoutes de la radio?

- Réponds aux questions de l'exercice précédent.

a) - oui, j'aime la danse ✓

b) - oui, je regarde la télé ✓

c) - Non, je n'ai pas de chat.

d) - oui, je ^{oui élève de} l'école Rumeu Correia x

e) - oui, j'écoute de la radio. ✓

Ana Botelho
4º CR mº 3

Aimes-tu l'école?	Tu aimes l'école?	Est-ce que tu aimes l'école ?
Regardes- tu la télé ?	Tu regardes la télé ?	Est-ce que tu regardes la télé ?
Écoutes-tu la radio ?	Tu écoutes la radio ?	Est-ce que tu écoutes la radio ?
Allez-vous à l'école ?	Vous allez à l'école ?	Est-ce que vous allez à l'école ?
Faites-vous du sport ?	Vous faites du sport ?	Est-ce que vous faites du sport ?

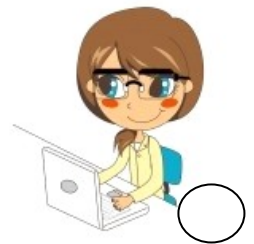
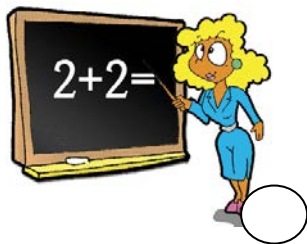
Jouent-ils du piano ?	Ils jouent du piano ?	Est-ce qu'ils jouent du piano ?
Ont-ils un piano ?	Ils ont un piano ?	Est-ce qu'ils ont un piano ?
A-t-il des animaux ?	Il a des animaux ?	Est-ce qu'il a des animaux ?
Manges-tu du chocolat ?	Tu manges du chocolat ?	Est-ce que tu manges du chocolat ?
Aimes-tu lire ?	Tu aimes lire ?	Est-ce que tu aimes lire ?

CONTRÔLE DE COMPRÉHENSION ORALE N°4

Nom : _____ Prénom : _____

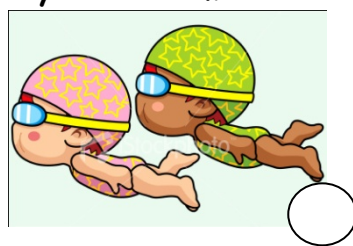
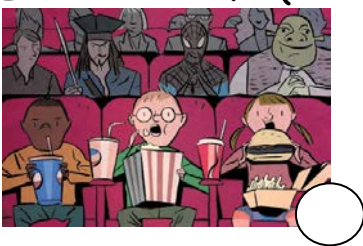
Numéro : _____ Classe : 7^{ème} CR Date : _____

A- Écoute et associe la profession à l'image qui convient (attention, il y a des éléments en trop).



$$6 \times 3 = 18$$

B- Écoute et identifie (attention, il y a des éléments en trop).

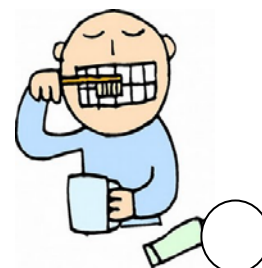


$$6 \times 4 = 24$$

C- Écoute et identifie (en cochant dans la bonne case) s'ils acceptent ou s'ils refusent l'invitation.

	1	2	3	4	5
Oui					
Non					

D- Écoute et associe chaque image aux actions d'hygiène et de routine.(attention, il y a des éléments en trop).



$$7 \times 4 = 28$$

Les profs. : João Miguel Ferreira
Vanessa Saldanha
(Aurora Frederique)

CONTRÔLE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE N°4

Nom : _____ Prénom : _____

Numéro : _____ Classe : 7^{ème} CR Date : _____

E- Associe.

- | | |
|----------------|------------------------------------|
| 1. Mécanicien | A. Il coupe les cheveux. |
| 2. Photographe | B. Il soigne les animaux. |
| 3. Coiffeur | C. Il répare les voitures. |
| 4. Vétérinaire | D. Il travaille avec les nombres. |
| 5. Comptable | E. Il nous donne des informations. |
| 6. Journaliste | F. Il fait des photos. |

1, ____ ; 2, ____ ; 3, ____ ; 4, ____ ; 5, ____ ; 6, ____ .

$$6 \times 3 = 18$$

F- Observe les images et pour chaque affirmation, signale VRAI ou FAUX.



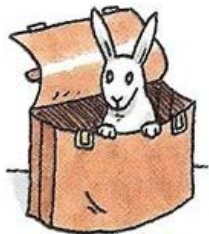
1.



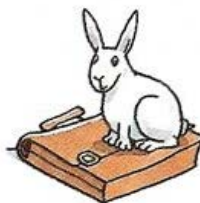
2.



3.



4.



5.



6.

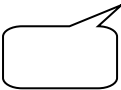
		V	F
1	Le lapin est devant le cartable.		
2	Le lapin est sur le cartable.		
3	Le lapin est derrière le cartable.		
4	Le lapin est dans le cartable.		
5	Le lapin est à côté du cartable.		
6	Le lapin est sous les cartables.		

$$6 \times 2 = 12$$

G- Indique la réponse correspondante à chaque invitation.

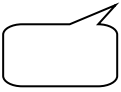
1

J'ai faim. Et si on allait au McDonald's ?




2

Salut ! Samedi, on organise une petite soirée cinéma chez moi. Vous venez ?




3

Bonjour ! Béatrice est admise à la fac de Droit. On lui prépare une fête surprise. Tu participes ?



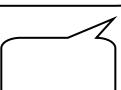
4

Nous allons au théâtre, ce soir. Tu nous accompagnes ?



5

Salut ! C'est pour t'inviter à sortir. On pourrait aller à la pâtisserie.



- a. D'accord ! Qu'est-ce que je peux faire pour aider ?
- b. Quelle bonne idée ! j'adore les gâteaux !
- c. Non, je suis désolé. J'ai un devoir d'histoire à terminer.
- d. Moi aussi. Allons-y. J'ai envie d'un bon hamburger.
- e. Bien sûr. À quelle heure est-ce qu'on va chez toi ?

$$5 \times 4 = 20$$

E - Lis le texte attentivement pour chaque affirmation, signale VRAI ou FAUX.

Christian raconte...

Le matin, je me lève à sept heures, je me brosse les dents, je m'habille et je fais du jogging pendant une heure.

Je rentre, je me douche et me voilà à table pour prendre le petit-déjeuner.

À neuf heures et quart, je prends le bus vers l'école. À neuf heures vingt, les cours commencent.

Le matin, j'assiste aux cours. Je trouve mon groupe d'amis à la récréation¹ et on fait du foot. C'est fatigant mais très amusant!

À midi, on va au McDonald's pour déjeuner et avec le temps qui nous reste, on joue aux échecs.

Vers seize heures, je rentre à la maison. Je fais mes devoirs, je goûte et je joue aux jeux vidéos.

Le dîner est servi vers huit heures. Puis, je regarde un peu la télé avant d'aller dormir. Je me couche vers dix heures.

	V	F
1. Le matin Christian fait de la natation.		
2. Christian est sportif.		
3. Après la douche, Christian prend le petit-déjeuner.		
4. Il va à pied à l'école.		
5. Il n'aime pas le foot.		
6. Il déjeune à la maison.		
7. Après l'école, il fait du foot.		
8. Il regarde la télé avant le dîner.		
9. Il fait ses devoirs à l'école.		
10. Il va dormir vers dix heures.		

$$10 \times 5 = 50$$

Les profs. : João Miguel Ferreira
Vanessa Saldanha
(Aurora Frederique)

¹ intervalo

Anexo 22 – Auto e heterocorreção do teste

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 74 et 75
(16^{ème} et 17^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Unité: La journée

La stagiaire: Vanessa Saldanha

Plan de cours: *La journée* – L.E. II Niveau 1

Sommaire: Continuation de la correction des contrôles.
Évaluation.

Objectifs Spécifiques	Procédures/Activités	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Contenus Socio-culturels	Temps	MATÉRIEL ET RESSOURCES	Évaluation
<ul style="list-style-type: none"> Identifier et corriger des erreurs Acquérir des stratégies pour ne pas commettre certaines erreurs Apprendre à partir de certaines erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Un élève écrit la date et le numéro du cours au tableau et vérifie si quelqu'un est absent. La prof écrit le sommaire au tableau. La prof projette une version du contrôle de production écrite sur le tableau: <ul style="list-style-type: none"> La prof expliquera comment elle a coté chaque question. Des volontaires feront chaque et exercice et toute la classe participera dans la correction des mêmes. Évaluation. 	La routine Les loisirs		5'	Tableau	Participation
				5'	Tableau	Intérêt
				65'	Tableau Cléf USB	Réalisation des activités proposées
				15'	Contrôle de production écrite	Observation directe Comportement

CONTRÔLE DE GRAMMAIRE N°3

Nom : _____ Prénom : _____

Numéro : _____ Classe : 7^{ème} CR Date : _____

H- Complète les phrases avec les adjectifs possessifs qui conviennent.

1. Francine: «J'habite au Japon maintenant. Tu veux sa adresse?»

2. Aurore: «Moi, je suis blonde comme ma mère.»

François: « Et mon frères?»

Aurore: « Mon frères sont châains tous le deux.»

3. Lucile aime sa famille et notre chats.

4. Pierre et Marie : « Notre amis vont au cinéma. »

5. Ce sont Catherine et René. Ses amis les appellent Cathy et Réré.

$$8 \times 2,5 = 20$$

I- Mets les phrases qui suivent au pluriel.

1. Il ferme le rideau blanc.

2. Elle copie la nouvelle leçon.

3. Je mange une noix encore verte.

4. Tu ne joues pas le jeu d'aventure

$$4 \times 5 = 20$$

J- Pour chaque phrase déclarative, construis trois phrases interrogatives.

1. Elle a de bonnes notes.

Elle a de bonnes notes ?

A elle de bonnes notes ?

Est ce-que elle a de bonnes notes ?

2. Je fais de la natation.

Je fais de la natation ?

Fais je de la natation ?

Est-ce que je fais de la natation ?

$$2 \times 8 = 16$$

K- Complète les phrases avec les pronoms et adjectifs interrogatifs qui conviennent (combien, où, comment, quand, qui, pourquoi, que, quel).

1. _____ pars-tu en vacances ?

Je pars en juin.

2. _____ est ton sport préféré?

C'est la natation.

3. Il y a _____ d'élèves dans ta classe?

Il y a 29 élèves.

4. _____ aimes-tu le Français ?

J'aime le Français, parce que c'est une langue très belle.

5. _____ est-ce que tu habites ?

J'habite à Lisbonne.

6. _____ est-ce ?

C'est mon petit-copain.

7. _____ fais-tu ici?

Je lis un livre.

8. _____ est-ce que tu vas à l'école ?

Je vais en bus.

$$8 \times 2,5 = 20$$

L- Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

1. Nous _____ (faire) de la gymnastique.
2. Je _____ (aller) à la bibliothèque.
3. Ils _____ (jouer) au basket.
4. Tu _____ (faire) du shopping.
5. Vous _____ (aller) à la plage.
6. Elle _____ (jouer) du piano.
7. Elles _____ (faire) des crêpes et des baguettes.
8. Il _____ (aller) au stade du Benfica.
9. $8 \times 3 = 24$

Les profs.: João Miguel Ferreira
Vanessa Saldanha
(Aurora Frederique)

CONTRÔLE DE PRODUCTION ÉCRITE N°4

Nom : _____ Prénom : _____

Numéro : _____ Classe : 7^{ème} CR Date : _____

A- Lis le texte suivant et réponds aux questions.

Marie raconte sa journée...

D'habitude, tous les matins, je me réveille à six heures et demie. Je me lève à sept heures et je joue à la corde pendant quinze minutes.

Ensuite, je me douche, je m'habille, je me sèche les cheveux, je me peigne et je me maquille. Je prends le petit-déjeuner vers sept heures et demie. Comme j'ai très faim le matin, je mange beaucoup. Je me brosse les dents et c'est parti pour une longue journée.

Je vais à l'école en voiture avec ma mère et mon frère. J'arrive à l'école à huit heures vingt et les cours commencent à huit heures et demie. Mon école est à Almada.

Nous sommes vingt-neuf élèves en classe. J'aime l'école, parce que j'aime apprendre et j'aime mes amis. Mes matières préférées sont les maths et les sciences. Ma profession de rêve c'est médecin.

À la récréation nous jouons au chat et à la souris. Parfois nous jouons aussi de la flute parce que nous avons cours de Musique l'après-midi.

Je rentre à la maison vers six heures et j'arrive chez moi vers six heures vingt. J'ai deux chats qui s'appellent Louie et Sushi. Après, je fais mes devoirs et ensuite je regarde la télé. Je dîne vers huit heures et avant d'aller dormir j'écoute de la musique.

1. À quelle heure se réveille Marie?

2. Que fait Marie après se lever?

3. Pourquoi est-ce que Marie mange beaucoup au petit-déjeuner?

4. Avec qui est-ce que Marie va à l'école?

5. Où est son école?

6. Combien d'élèves il y a dans sa classe?

7. Pourquoi joue-t-elle parfois de la flûte à la récréation?


8. Quelles sont les matières préférées de Marie?

9. Quand regarde-t-elle la télé?

10. Comment s'appellent ses chats?

Les profs.: João Miguel Ferreira
Vanessa Saldanha
(Aurora Frederique)

Anexo 24a - Repérage d'erreurs para revisão de conteúdos gramaticais



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA Ano Letivo: 2013-2014

Repérer les erreurs

1. Lis le texte suivant, souligne et corrige les erreurs.

Je m'appelle Richard et je a treize ans. J'habite en Almada avec mon mère, mon père et mon sœur. Je a un chat qui s'appelle Mimi. Mimi as deux soers. Leurs sœurs sont les chants de mon cousine.

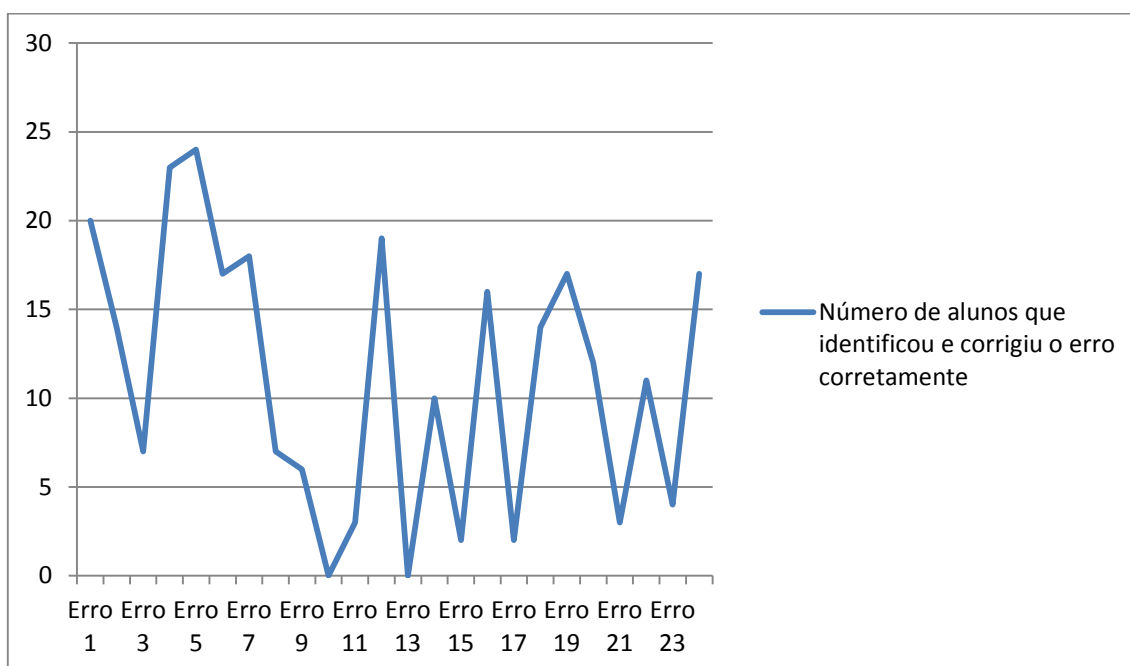
A tu des chats? Les chats son très sympathiques et doux! J'aime aussi les chiens. Les chiens sont très amusant.

Mon sœur et moi, nous fonts de la natation. Nous aimes fares du sport. Est-ce que tu fait du sport? Ma sœur a-t-elle les cheveux blonds. Et toi ?

La prof: Vanessa Saldanha

Mariana Cunha 7ºCR

Anexo 24b – Gráfico de observação de evolução de aprendizagem através da correção do erro em aula



Anexo 25 – Ficha de preparação para o projeto de correspondência

Lisa Martins
Rua da Alembração nº 13
2814, Feijó-Almada
Portugal



Yannick Van Cangh
Avenue Félix Marchal 62
1030 Schaerbeek, Bruxelles
Belgique

Feijó, le 15 novembre 2013

Bonjour,

Comment vas-tu?

Je m'appelle Lisa, j'ai douze ans, je suis élève de l'école Romeu Correia au Feijó (Almada), au Portugal. Je suis en 2^{ème} secondaire.

J'aime l'école et mes copains. J'habite au Feijó avec ma mère, mon père, mon frère et ma sœur. J'ai un chien qui s'appelle Domino et un chat qui s'appelle Louie.

J'aime écouter de la musique et sortir avec mes amis.

Ma saison préférée de l'année est l'été parce qu'il fait chaud.

Dans ta lettre parle-moi de toi.

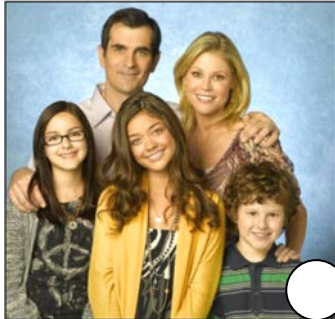
Je t'embrasse

..

A. Complète la fiche d'identité de Lisa.

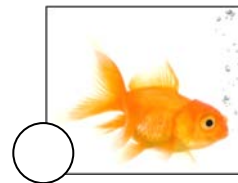
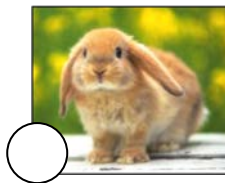
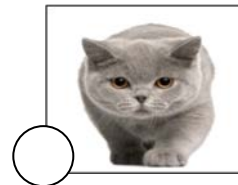
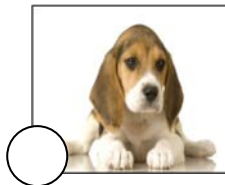
Nom: _____
Prénom: _____
Âge: _____
Nationalité: _____
Adresse: _____
Profession: _____
Classe: _____

B. Observe attentivement les images et identifie la famille de Lisa.



C. Associe :

1. Poisson rouge
2. Chat
3. Chien
4. Lapin



D. Pour chaque affirmation, signale vrai (V) ou faux (F).

1. Lisa est belge.
2. Lisa écrit une lettre à sa mère.
3. Lisa est à l'université.

-
- This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface. There is no handwriting or other markings on the paper.

La prof: Vanessa Saldanha

Anexo 26 – Exemplo de evolução do texto do aluno através da utilização de um sistema de cores para a correção do erro

Versão 1

Jeudi, le 27 février 2014

Bonjour Eleftheria,

Merci beaucoup pour ta lettre. J'habite au Feijó(Almada) avec ma mère et mon père.

Je suis grand. J'ai des cheveux courts et marron. J'ai des yeux marron. Je suis paresseux, symphatique, amusante et bavard.

J'ai passé l'été avec mes cousins et oncles à la campagne. Mon grand parents a un mini marché et j'adore les aider dans la mini marché.

Tu es comment?

A bientôt,

Diogo

C'est bien, Diogo! O que está a verde eu já corriji. Gostaria que corrigisses o que está a vermelho, que te descrevesses mais e à tua família. Podes também falar da profissão dos teus pais e dizer qual é a tua profissão de sonho, visto ser esse o tema que estamos a abordar em aula. Bon travail!

Versão 2

Jeudi, le 27 février 2014

Bonjour Eleftheria,

Merci beaucoup pour ta lettre. J'habite au Feijó(Almada) avec ma mère et mon père.

Je suis grand, J'ai les cheveux courts et marron, J'ai des yeux marron et je suis de poids moyenne. Je suis paresseux, symphatique, amusant, bavard et original.

Mon cousin s'appelle Alfonso et il est optimiste, heureux, gentil et dynamique. Mon cousin est de taille moyenne, il est mince. Mon cousin a les yeux marron et il a les cheveux marron. Ma cousine s'appelle Maria et elle est compétitive, gentille, organisée et honnête. Elle est mince, petite. Ma cousine a les yeux marron et les cheveux marron.

J'ai passé l'été avec mes cousins et oncles à la campagne. Mes grand parents ont une épicerie et j'adore les aider à l'épicerie.

Mon père est police, ma mère est institutrice et ma profession de rêve est astronaute.

Tu es comment ?

A bientôt,

Diogo

Versão Final

Jeudi, le 27 février 2014

Bonjour Eleftheria,

Merci beaucoup pour ta lettre. J'habite au Feijó(Almada) avec ma mère et mon père. Je suis grand, J'ai les cheveux courts et marron, J'ai des yeux marron et je suis de taille moyenne. Je suis paresseux, sympathique, amusant, bavard et original.

Mon cousin s'appelle Alfonso et il est optimiste, heureux, gentil et dynamique. Mon cousin est de taille moyenne, il est mince. Mon cousin a les yeux marron et il a les cheveux marron. Ma cousine s'appelle Maria et elle est compétitive, gentille, organisée et honnête. Elle est mince, petite. Ma cousine a les yeux marron et les cheveux marron.

J'ai passé l'été avec mes cousins et oncles à la campagne. Mes grand parents ont une épicerie et j'adore les aider à l'épicerie.

Mon père est policier, ma mère est institutrice et ma profession de rêve est astronaute.

Tu es comment?

A bientôt,

Diogo

Anexo 27 – A exposição do projeto de correspondência



Anexo 28 – Questionário de avaliação de aulas, atividades de pedagogia do erro e projeto de correspondências

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Aulas de Francês com a Professora Estagiária Vanessa Saldanha

27 de maio de 2014

AVALIAÇÃO

(Avalia assinalando com **X** na coluna correspondente)

	Sim	Não
Gostei das aulas lecionadas pela professora estagiária		
Gostei das atividades efetuadas em sala de aula		
As metodologias utilizadas pela professora foram eficazes		
Aprendi com os exercícios de correção dos testes e de auto e hetero-correção de exercícios feitos em aula		
Gostei do projeto de correspondência dinamizado pela professora estagiária		
Ao participar no projeto, pude identificar os meus erros escritos e aprender com a sua correção		
O projeto permitiu-me aprender novo vocabulário		
O projeto foi interessante para a descoberta e compreensão de novas culturas		

Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigada pela tua apreciação!
Vanessa Saldanha

Anexo 29a – Tabela 1: avaliação das aulas, atividades de pedagogia do erro e projeto de correspondência

	Sim	Não	Não responde
Questão 1	28	0	1
Questão 2	28	1	
Questão 3	28		1
Questão 4	25	4	
Questão 5	22	7	
Questão 6	23	5	1
Questão 7	27	2	
Questão 8	18	11	

Anexo 29b – Tabela 2: apreciação global dos alunos

Apreciação Global	
Não Satisfaz	0
Satisfaz	0
Bom	7
Muito Bom	10
Excelente	12

CINEMA

Quinta Feira - 3 Abril

Sessões/Séances

8:30 – La cage Dorée

(7°CR ; 8°DR)

10:30 – Ernest et Célestine

(6°E ; 6°F ; 6°G)

13:45 – La cage Dorée

(8°AR ; 10°A3 ; 10°A4)

15:30 – Les Intouchables

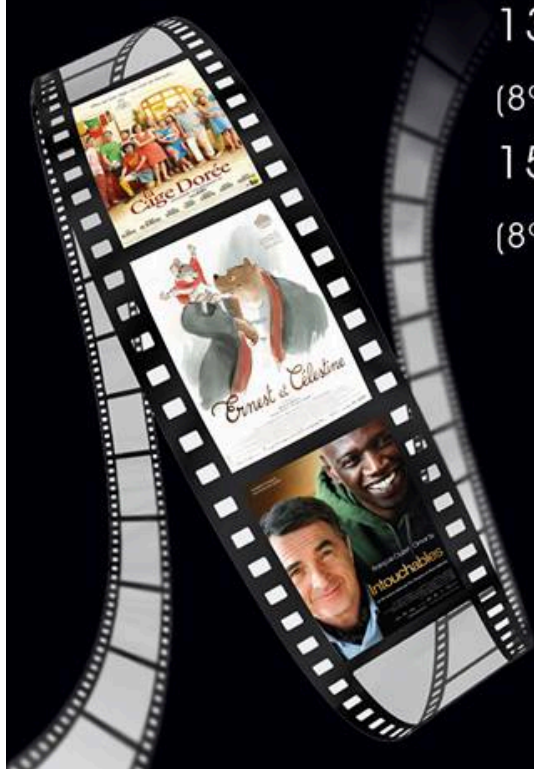
(8°CR ; 10°A1 ; 11°A1 ; 11°B1)

Local: Auditório

Organização:

João Miguel Ferreira

Vanessa Saldanha



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Dia do Cinema Francófono – 03 de abril de 2014

AVALIAÇÃO

(Avalia a atividade em que participaste assinalando com **X** na coluna correspondente)

Dia do Cinema Francófono	Sim	Não
Gostei do filme		
Já gostava de filmes em francês		
Fiquei com uma ideia diferente do que é o cinema francófono		
No futuro, ver um filme francófono não será um problema		
Gostei de ouvir a língua francesa		
Fiquei interessada/o em aprender Francês		
O evento foi interessante		
O evento foi bem organizado e dinamizado pelos professores responsáveis		
Deveria haver mais sessões de cinema em francês, durante o ano		

Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigado pela tua apreciação!
João Miguel Ferreira & Vanessa Saldanha

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Dia do Cinema Francófono – 03 de abril de 2014

AVALIAÇÃO

(Avalia a atividade em que participaste assinalando com **X** na coluna correspondente)

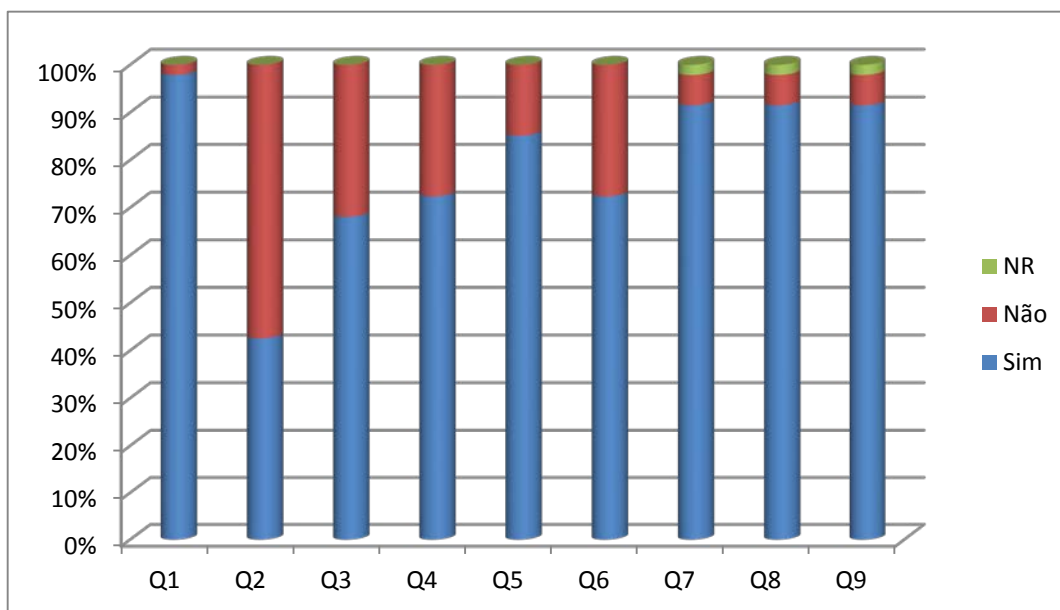
Dia do Cinema Francófono	Sim	Não
Gostei do filme		
Já gostava de filmes em francês		
Fiquei com uma ideia diferente do que é o cinema francófono		
No futuro, ver um filme francófono não será um problema		
Gostei de ouvir a língua francesa		
Fiquei interessada/o em aprender Francês		
Vou escolher aprender Francês como segunda língua estrangeira no próximo ano letivo		
O evento foi interessante		
O evento foi bem organizado e dinamizado pelos professores responsáveis		
Deveria haver mais sessões de cinema em francês, durante o ano		

Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigado pela tua apreciação!
João Miguel Ferreira & Vanessa Saldanha

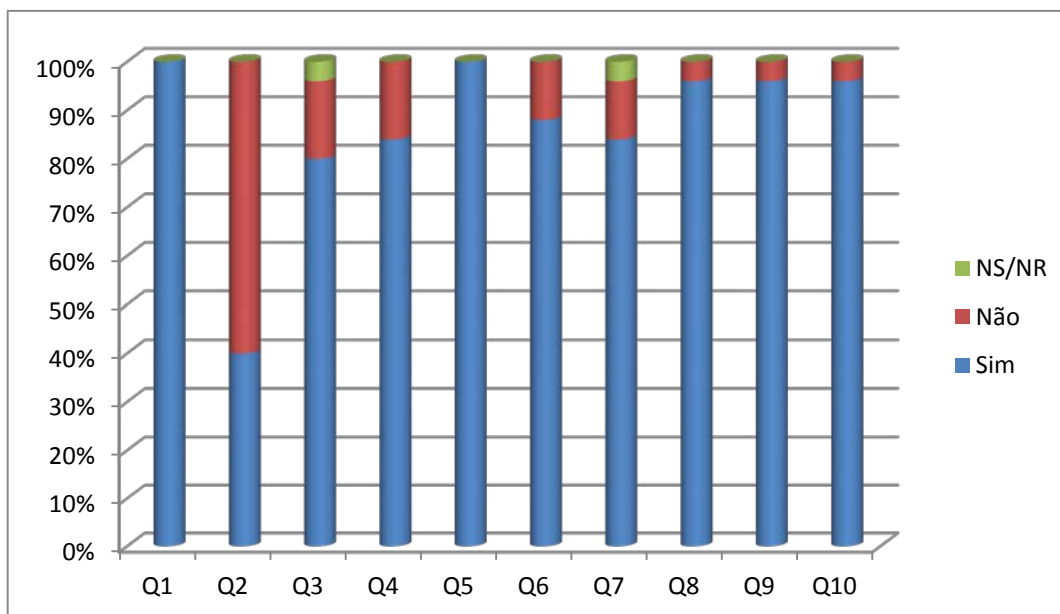
Anexo 31c - Projeto “Le jour du cinéma francophone: gráficos de satisfação

7º CR e 8º DR



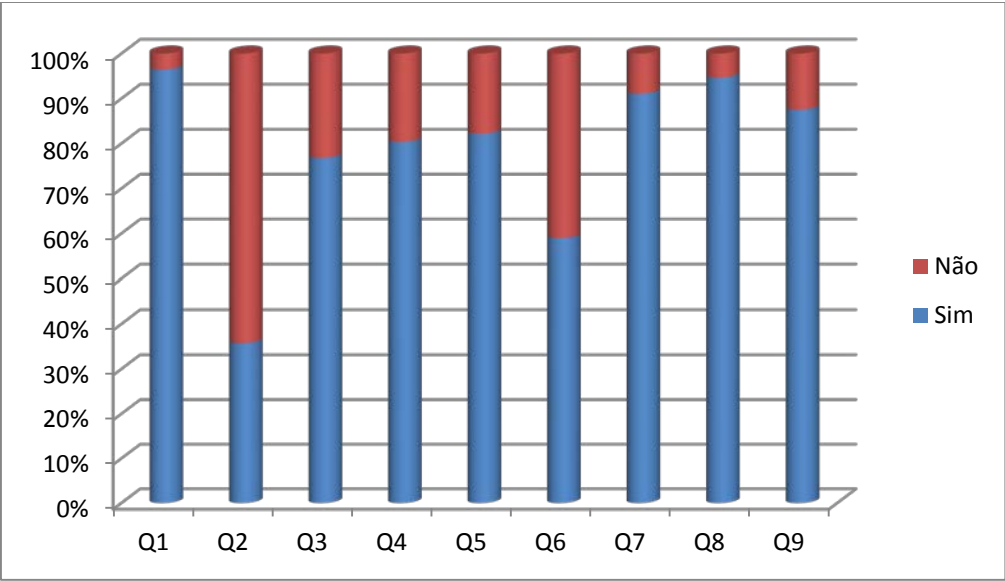
Excelente – 10 Muito Bom – 20 Bom – 8 Satisfaz – 3 Não Satisfaz – 1 NS/NR – 5

6º E, 6º F, 6ºG



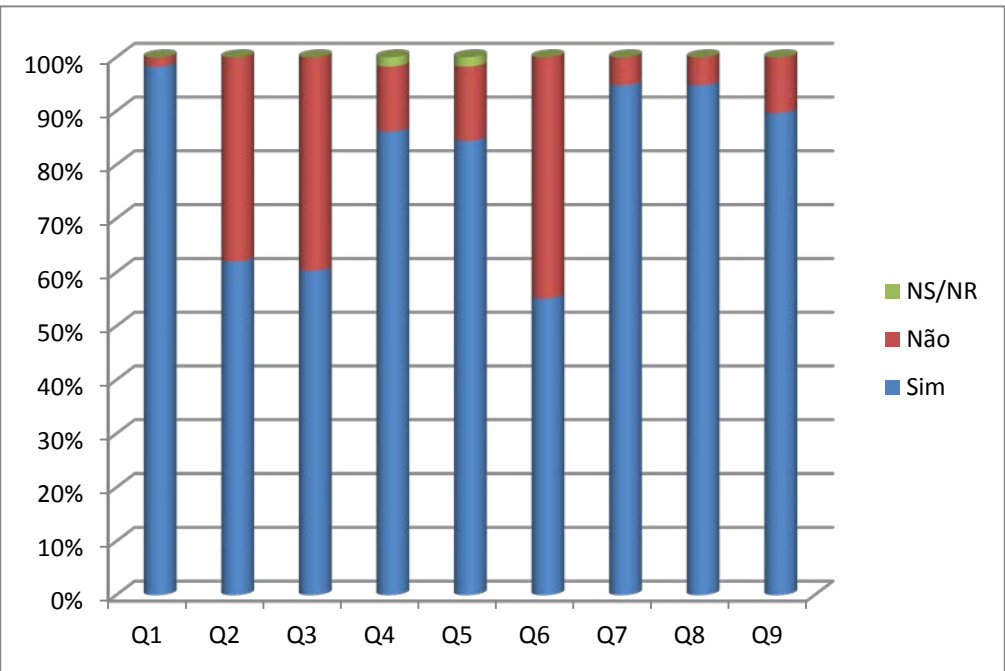
Excelente – 6 Muito Bom – 14 Bom – 4 Satisfaz – 0 Não Satisfaz – 0 NS/NR – 1

8º AR, 10º A3, 10º A4



Excelente – 15 Muito Bom – 26 Bom – 11 Satisfaz – 1 Não Satisfaz – 1 NS/NR – 2

8ºCR, 10ºA1, 11ºA1, 11ºB1



Excelente – 21 Muito Bom – 29 Bom – 5 Satisfaz – 2 Não Satisfaz – 0 NS/NR – 1

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Cinema em inglês: o mundo do trabalho – *The Devil wears Prada*

20 de maio de 2014

AVALIAÇÃO

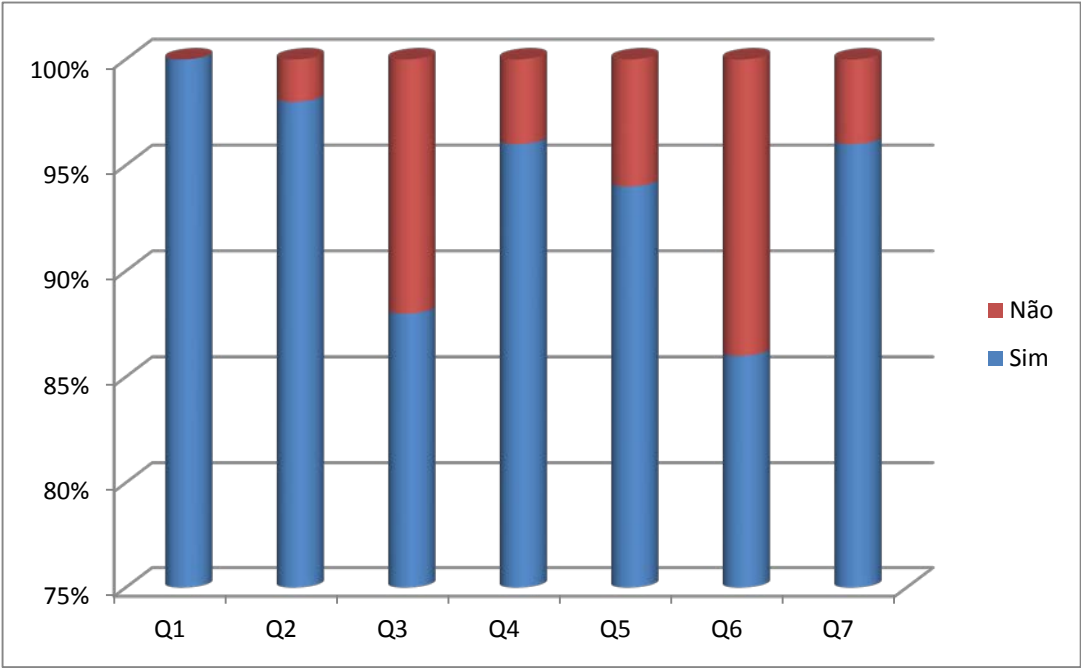
(Avalia a atividade em que participaste assinalando com **X** na coluna correspondente)

Cinema em inglês: o mundo do trabalho – <i>The Devil wears Prada</i>	Sim	Não
Gostei do filme		
Gostei da discussão sobre o filme		
A discussão foi útil para clarificar dúvidas sobre o tema		
Considero importante ver e discutir filmes que se relacionem com o programa de Inglês		
O evento foi interessante		
O evento foi bem organizado e dinamizado pelos professores responsáveis		
Deveria haver mais sessões de cinema em inglês, durante o ano		

Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigado pela tua apreciação!
João Miguel Ferreira & Vanessa Saldanha

Anexo 33 - Projeto “O cinema e o mundo do trabalho”: gráfico de satisfação



Excelente – 21 Muito Bom – 21 Bom – 7 Satisfaz – 1 Não Satisfaz – 0